

A LITERATURA INFANTIL NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS DE CRECHE¹

Janice Anacleto Pereira dos Reis²

RESUMO

A literatura infantil é patrimônio cultural, de ampla variedade textual, a exemplo, das adivinhas, narrativas, parlendas, contos, fábulas, entre outros. Ademais, é direito da criança e elementos crucial para o seu desenvolvimento integral. Nesse contexto, é dever das instituições de educação infantil promover o acesso da criança aos textos de literatura infantil, por meio de propostas que valorizem essa produção cultural. Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB, realizada entre 2017 a 2019. Nessa perspectiva, discutimos a literatura infantil nas práticas de seis professoras de duas creches do município de Lagoa Seca-PB. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, para a produção dos dados utilizou observações e diário de campo. O método de análise utilizado foi Núcleos de Significação. A pesquisa apontou pouca clareza das professoras pesquisadas sobre textos de literatura infantil e paradidáticos, este último, aparentemente, preferidos devido o propósito moral. Evidenciamos a exploração de livros de literatura infantil, especialmente, as narrativas, em dias específicos da semana ou em dado momento da rotina das creches. Verificamos ainda que, além da escassez de livros de literatura infantil nas instituições, as crianças não possuíam autonomia de acesso para escolher os livros que gostariam de ler entre si, uma vez que na maioria das vezes, a leitura dos textos era realizada pelas professoras.

Palavras- chaves: Educação Infantil, Literatura infantil, Professoras.

INTRODUÇÃO

O processo de formação de um leitor começa bem antes de se aprender a escrita. Muito provavelmente, antes da criança adentrar à escola, ela já tem contato com a linguagem, inclusive, literária. Quando algum adulto conta uma história para ela ou ensina-lhe a brincar com adivinhas e parlendas está contribuindo para a formação cultural desse sujeito. A escola, nesse sentido, tem por função ampliar os conhecimentos

¹ Recorte da pesquisa de mestrado intitulada “O brincar na educação infantil: práticas de professoras do município de Lagoa Seca/PB” do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande-PB, sob orientação da professora Dra. Kátia Patrício Benevides Campos. O estudo teve por fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

² Pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente, Professora substituta na Unidade Acadêmica de Educação infantil-UAEI/UFPG. janiceanacleto@gmail.com

prévios da criança, bem como favorecer o acesso dela àqueles produzidos pela humanidade.

A literatura infantil é um patrimônio da humanidade e, por isso, é direito da criança acessá-lo. No contexto brasileiro, foi com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que, em 2008, os livros de literatura infantil passaram a compor as propostas pedagógicas para a Educação Infantil (PAIVA, 2016).

Nesse sentido, esse artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada pelo Programa de Pós Graduação em Educação - PPGEd, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, discute sobre a literatura infantil nas práticas de seis professoras de duas creches³ do município de Lagoa Seca-PB.

Na pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa interpretativista (GIL, 2008). Por procedimentos, utilizamos observações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e o instrumento utilizado, o diário de campo (CRUZ NETO, 1994; PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005). Para análise dos dados, nos valem do método Núcleos de Significação, que objetiva apreender as significações construídas pelos sujeitos (AGUIAR; SOARES, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

METODOLOGIA

Na pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa interpretativista, uma vez que a produção dos dados se deu a partir dos significados das professoras pesquisadas sobre a literatura infantil (GIL, 2008).

Observamos cinco grupos de educação infantil, visto que podem permitir certa aproximação dos pesquisadores com o campo, os sujeitos investigados e, especialmente, com o objeto pesquisado (GIL, 2008).

Quadro 1- Grupos e Professoras de Educação Infantil

Creches	Turno manhã		Turno tarde	
	Zona urbana	Grupo 1	Professora A	Grupo 1
Grupo 2		Professora C	-	-
Grupo 3		Professora D	-	-

³ Uma creche pesquisada localiza-se na zona urbana e a outra na zona rural de Lagoa Seca-PB.

Zona rural	-	-	Grupo 4	Professora E
			Grupo 5	Professora F

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

Cada grupo foi contemplado com quatro observações. Na creche localizada na zona urbana, observamos o grupo 1 (crianças de três anos de idade) com a professora A no turno da manhã e à tarde com a professora B; o grupo 2 (crianças de quatro anos de idade) com a professora C; grupo 3 (crianças de cinco anos de idade) com a professora D. Na creche da zona rural, pesquisamos o grupo 4 (crianças de dois anos de idade) com a professora E e o grupo 5 (crianças de três anos de idade) com a professora F. Cada grupo foi contemplado com quatro observações.

Para documentar as observações utilizamos o diário de campo para registrarmos nossas idas à campo, os acordos, impressões, entre outros episódios importantes na pesquisa (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005).

Para análise dos dados, nos valem do método Núcleos de Significação, que objetiva aos pesquisadores apreender o processo de constituição das significações construídas pelos sujeitos. As etapas desse método se dividem em: a) Levantamento dos pré-indicadores; b) Sistematização dos indicadores e c) Construção dos núcleos de significação. A primeira etapa consiste nas informações apreendidas no campo de pesquisa referente às observações e entrevistas. A segunda etapa é a aproximação dos sentidos constituídos pelos sujeitos no diário de campo, nas entrevistas transcritas, gravações em áudio e filmagens. A última etapa é a constituição dos núcleos de significação que é a síntese das categorias construídas, a partir das etapas anteriores (AGUIAR; SOARES, 2006; AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A partir dos dados produzidos na pesquisa, construímos as seguintes categorias: a) A rotina das crianças na creche: tempo e espaço; b) A escolarização do brincar: as crianças e as brincadeiras; c) Brincadeiras livres: vivências culturais das crianças e; d) O brincar entre o natural e o social. A partir dessas categorias, discorreremos sobre a literatura infantil nas práticas de seis professoras de duas creches⁴ do município de Lagoa Seca-PB

⁴ Uma creche pesquisada localiza-se na zona urbana e a outra na zona rural de Lagoa Seca-PB.

A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Os livros de literatura infantil têm seu nascimento como fenômeno cultural no século XVIII, devido à aparição de instâncias dedicadas ao incentivo à leitura e alfabetização de todas as camadas sociais. Na ocasião, a escola estava ancorada em cartilhas e livros didáticos, e foi nas bibliotecas públicas europeias e norte-americanas que se iniciou o discurso sobre o ato de ler por prazer e, desse modo, houve necessidade de definir critérios para selecionar livros ofertados às crianças (COLOMER, 2003).

Importante destacar que, na concepção contemporânea, a literatura infantil é uma manifestação de arte, a qual, não é linear nem objetiva. Está, pois, mais próxima ao campo dos afetos e da subjetividade do que racional, ou seja, aquilo que fala dos sentimentos e emoções dos humanos (NINFA, 2009).

A respeito da estrutura dos textos de literatura infantil, Paiva (2016) afirma que possui caráter amplo, isto é, inclui inúmeros gêneros, tais como: a) textos em prosa— contos de fada, fábulas, narrativas por imagens, teatro, entre outros; b) textos em verso, a exemplo, de poemas e quadras e; c) textos da tradição popular- parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas.

No contexto brasileiro, a visibilidade dos textos de literatura infantil se dá no início da década de 1920, com Monteiro Lobato, pessoa comprometida com a imaginação e lúdico infantil. Considerado alguém à frente do seu tempo, Lobato, percebia a educação e a literatura como possibilidade de lidar com questões sócio-políticas e econômicas no país (TURCHI; SILVA, 2002). A Menina do Nariz Arrebitado que após acréscimos de episódios passou a ser denominada de Reinações de Narizinho, com personagens, moradores, do sítio do Pica Pau amarelo, como Dona Benta, a boneca de pano Emília, Tia Anastácia, entre outros, é, possivelmente, obra pioneira de literatura infantil no Brasil (ZIBERMAN, 2005).

Desde então, os textos literários para crianças no Brasil têm sido objeto de reflexões entre professores/as, escritores/as e ilustradores/as. Como bem sabemos, nas décadas de 1960 e 1980, instalou-se no país a ditadura militar e com ela a censura à cultura, à mídia e aos movimentos sociais. Apesar disso, esse período foi considerado crucial para a literatura voltada à infância, devido à instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961-1971) prevendo a obrigatoriedade de leitura de obras

nacionais⁵ nas escolas⁶ e da criação da Fundação do Livro Infantil e Juvenil (1968) (NINFA, 2009) pois havia preocupação do governo em qualificar as crianças compreendidas como “futuros trabalhadores” para atender as demandas de indústrias dos mais variados setores que se instalavam no país, exigindo pessoal minimamente competente nas habilidades de leitura e escrita.

Importante destacar que apesar da eclosão das obras de literatura infantil no período militar, antes de serem publicadas, passavam pelo crivo do governo e, desse modo, era muito comum que a maioria possuísse características paradidática, ou seja, para transmissão de ideologias e padrões morais de comportamento da época, bem como utilitárias, para ensinar algo à criança, a exemplo, de não ter medo do escuro, ser gentil, dentre outras questões (UJIIE, 2017).

Com a redemocratização do Brasil, no final da década de 1980, a Educação Infantil passou a incorporar o quadro de primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1988) e, com isso, ampliaram-se discussões em torno das especificidades educacionais da criança dessa etapa. A literatura infantil foi um dos pontos de debate que somente em 2008, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), instituído em 1997, se estendeu para a Educação Infantil, incluindo a derivação de obras temáticas, como PNBE Indígena e PNBE do Campo (PAIVA, 2016).

Os acervos do PNBE exploram pequenas histórias, contos, novela, crônicas, memórias dramaturgias e biografias, poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas e adivinhas, livros de imagens e histórias em quadrinhos, para que as crianças possam desenvolver conhecimentos e habilidades leitoras além dos textos escritos (VENDRAME; PAULA, 2017). Aspectos textuais, como projeto gráfico, adequação à faixa etária, ilustração, qualidade do material, bem como articulação entre texto e imagem são, ainda, questões que subsidiam o letramento literário da criança (PAIVA, 2016).

O letramento literário é um direito das crianças, conectado à cidadania (BRASIL, 1988) ou seja, “um dever ético que requer professores bem formados e comprometidos em construir uma educação de qualidade” (UJIIE, 2017, p.95). Nesse sentido, a literatura

⁵Textos de Ana Maria Machado, Joel Rufino, Ziraldo, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, entre outros emergiram nesse contexto (NINFA, 2009).

⁶ Na época, a educação infantil era vista como algo incorporado ao assistencialismo. Desse modo, não havia políticas educacionais específicas para atender as demandas educacionais de crianças pequenas e, por isso, era comum que estas ocupassem salas de aula com crianças maiores (KUHLMANN JR, 2007).

infantil deve ser compreendida como prática social, de tal modo que o leitor/a se posicione diante da obra literária, questionando padrões e ampliando sentidos, a partir da interação e de vivências éticas e estéticas de diversos grupos culturais (BRASIL, 2009; SPENGLER; DEBUS, 2017).

Muito embora não haja receitas para as práticas com os textos de literatura infantil, pode-se ampliá-las a partir de orientações, tais como: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na *Motivação*, os leitores podem observar e tentar descobrir a temática, é uma preparação para a leitura. Essa etapa é seguida pela *Introdução*, na qual autores/as e ilustradores/as são apresentados/as para o leitor/a por meio da observação da capa e dos elementos do livro. A *Leitura* é a etapa em que o leitor/a com auxílio do/a mediador/a conhece a história do livro. Por fim, a *Interpretação* que é o momento, no qual, o sentido do texto é construído e interpretado pelo leitor/a junto com mediador/a (COSSON, 2012).

A seguir, discorreremos sobre as práticas de professoras de creches do município de Lagoa Seca- PB no âmbito da literatura infantil.

A literatura infantil nas práticas de professoras de creche

Muito embora as instituições pesquisadas pertençam a contextos culturais distintos, sendo uma da zona rural e a outra da zona urbana do município de Lagoa Seca-PB, percebemos que as práticas das professoras investigadas são semelhantes.

Diariamente, a professora E, do grupo 4, lê para as crianças, especialmente, no momento da acolhida delas. Os paradidáticos nos pareceram ser os preferidos por ela que, em conversa informal, nos relatou interesse devido buscarem ensinar algo para as crianças. Em uma das nossas observações, a leitura de um dos materiais escolhidos pela professora, ressalta a importância da caridade entre os humanos, a partir da doação de alimentos e bens materiais para as pessoas que necessitarem, como calçados e roupas (Diário de Campo, 25/03/2019).

Os princípios morais são aspectos importantes, uma vez que orientam os processos de convivência entre os sujeitos em sociedade, referem-se às leis universais que definem deveres que devem se aplicar a todos os indivíduos em qualquer circunstância (MARCONDES, 2010). Fundamental distinguirmos os textos de literatura infantil dos paradidáticos, enquanto o primeiro busca tocar a subjetividade dos sujeitos, o segundo tem por missão transmitir algum ensinamento. Ademais, nós, professores/as

de educação infantil, devemos tomar cuidado para não negligenciar o direito da criança ao acesso do patrimônio histórico cultural (textos de literatura infantil) em detrimento de outros textos, os quais, poderemos considerar mais significativos.

Os livros de literatura infantil são patrimônio da humanidade e, por isso, devem compor a rotina das instituições junto aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas⁷.

Na instituição B, às sextas-feiras, destinam-se para a leitura de livros de literatura infantil no grupo 3. Em uma roda, sentada com as crianças no chão, a professora C, abre o livro e mostra para elas elementos, como autor/a e ilustrador/a, instigando as sobre a temática. Em seguida, realiza a leitura com o livro aberto para as crianças, variando a tonalidade da voz conforme o personagem, bem como gesticulando com as mãos (Diário de campo, 22/03/2019).

Nota-se boa interação da professora com as crianças no momento da leitura, utilizando de alternâncias com a voz e gestos corporais, bem como a partir da exploração de aspectos da obra, como ilustradores, autores, imagens. A questão que destacamos é o tempo destinado para leitura de livros de literatura infantil, em dias específicos da semana, nas sextas-feiras, visto que as obras literárias além de um direito da criança que deve compor o cotidiano delas nas salas, são importantes possibilidades para o desenvolvimento infantil.

Na sala do grupo 1, há uma prateleira de tecido com livros de literatura infantil, os quais a professora A lê diariamente para as crianças. As crianças gostam bastante desse momento, bem como dos livros. Em nossas observações ficou ainda evidente que elas não podem pegar os livros a qualquer hora e que ao término da leitura, não costumam compartilhar os livros entre si, para dialogar sobre a temática, personagem, entre outras questões (Diário de campo, 18/03/2019).

A leitura diária de livros infantis para crianças da Educação Infantil, pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança, a partir da autonomia delas, sobre as escolhas das histórias; do respeito às diferentes opiniões e interpretações dos colegas, em relação às obras; para o desenvolvimento da oralidade, visto a necessidade da criança em falar sobre o que pensa; para articulação e organização das ideias do pensamento, entre outros aspectos. Nesse sentido, é válido que os professores/as levem para as crianças novas histórias, mas, é importante ainda, que elas tenham autonomia para decidir sobre histórias que gostariam de ouvir, bem como que negociem com os adultos sobre a hora que poderão, ir livremente, até à estante e escolher um livro.

⁷ Bebês até 18 meses; crianças bem pequenas de 18 meses a 3 anos de idade e crianças pequenas de 4 a 5 anos (BRASIL, 2017).

Certa vez, em conversa informal, a professora B, do grupo 1, relatou sobre suas angústias, em relação aos espaços físicos da instituição. Uma biblioteca ou salas de referências mais amplas, com diversos títulos de literatura infantil e prateleiras adaptadas à altura das crianças são grande necessidade da instituição. Diante disso, a professora imprime da internet, com recursos próprios, textos infantis (Diário de campo, 20/03/2019).

Apesar dos avanços conquistados nos últimos, no âmbito da presença da literatura infantil na creche e pré-escola, parece-nos que a leitura e acesso das crianças a esses textos ainda é algo que não atingiu a supremacia nas instituições que cuidam e educam crianças de 0 a 5 anos de idade. Visto isso, a professora desse grupo, com recursos próprios, imprime pela internet textos de literatura infantil. Tal atitude é, talvez, modo que ela encontra para possibilitar às crianças vivências com a literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como discutimos no decorrer do texto, o gênero literatura infantil é bastante amplo, refere-se a contos, fábulas, poemas, narrativas, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinhas, entre outros, cuja finalidade extrapola a alfabetização das crianças. A literatura infantil atrela-se ao campo das artes, sua compreensão é singular, pois envolve muito do universo subjetivo, social e cultural dos sujeitos (PAIVA, 2016).

Nesta direção, é crucial que as instituições educacionais, inclusive, os espaços de educação infantil proporcionem para as crianças acesso aos mais diversos textos de literatura infantil. Desta maneira, além de buscar garantir o direito das crianças a esse patrimônio, as instituições poderão contribuir para a formação crítica e sensível dos pequenos/as leitores/as em formação.

Relevante ainda, que as/os professoras/es apresentem e explorem as obras em sua totalidade, aspectos como, títulos, autoria, época, ilustração, entre outros devem ser compartilhados com as crianças. De acordo com Paiva (2016), os livros são objetos multimodais, ou seja, são diversas as formas de comunicação, além da escrita e da oralidade, incluem elementos visuais, como imagens, fotografias, gestos, entre outros que contribuem para a produção de sentidos.

A literatura na educação infantil deve ser algo presente no cotidiano das propostas pedagógicas na creche e pré-escola. No contexto das instituições pesquisadas, evidenciamos certa confusão pelas professoras, a respeito dos textos de literatura

infantil e paradidáticos. Percebemos ainda, a preferência de algumas professoras pelos paradidáticos, talvez, pela função moral que atribui para os sujeitos.

Em relação a leitura dos textos de literatura infantil, especificamente, os livros com narrativas, observamos que era realizada no cotidiano de alguns grupos, em determinados dias da semana, às sextas-feiras, mais como entretenimento do que como artefato cultural de direito das crianças.

Sobre o acesso das crianças aos livros de literatura infantil, notamos que não poderia ser a qualquer hora. Muito embora, nas salas de alguns grupos, houvesse uma estante com exemplares, o acesso era restrito às professoras que, realizavam a leitura para as crianças em dias esporádicos.

Constatamos ainda, pouca variedade de textos de literatura infantil nas instituições pesquisadas, bem como ausência de textos, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, entre outros nas práticas das professoras.

Acreditamos que investimentos em formação, especialmente, continuada para professores e professoras é um dos caminhos possíveis de serem percorridos, para que as crianças da Educação Infantil possam ter assegurado o direito de acesso à literatura infantil, esta, importante patrimônio cultural da humanidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro. **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos**. Psicologia Ciência e Profissão, 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 14 Dez. 2018.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. **Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa, v.45, n.155, p. 56-75, jan./mar.2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000100056&script=sci_abstract. Acesso em: 14 jan.2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 ago.2018.

BRASIL. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 08 ago.17.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro 2017. **Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática, São Paulo: Contexto, 2012.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília Minayo (organizadores). Petrópolis: Vozes, ed. 23, p.51-66. 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> . Acesso em: 24 ago.2018.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, p. 11-45. 1986.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 13. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2010.

NINFA, Parreiras. **Confusão de línguas na literatura**: o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, p.17-24. 2009.

PAIVA, Aparecida. Livros Infantis> Critérios de seleção e as contribuições do PNBE. In: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 152 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8).

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ÂNGELO, Margareth. **O uso de filmagem em pesquisas qualitativas**. Rev Latino-am Enfermagem 2005 setembro-outubro; 13(5): 717-22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v13n5/v13n5a16.pdf> . Acesso em: 08 ago.17.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon; DEBUS, Eliane Santana Dias. Da formação à ação: confluências para ler o livro de imagem na educação infantil. In: **Práxis educativa e infância**: intersecções para formação integral da criança. Nájela Tavares

Ujii, Sandra Regina Gardacho Pietrobon. (orgs). -Curitiba: CRV, 2017.

TURCH, Maria Z;SILVA, Vera M.T. **Literatura infanto-juvenil**: leituras críticas. Goiânia: Ed da UFG, 2002, p.66-77.

UJIE, Nájela Tavares. Literatura infantil e ação educativa: a arte de contar. In: **Práxis educativa e infância**: intersecções para formação integral da criança. Nájela Tavares Ujii, Sandra Regina Gardacho Pietrobon. (orgs). -Curitiba: CRV, 2017.

VENDRAME, Eliandra Cardoso dos Santos; Paula, Ercília Maria Angeli Teixeira. Era uma vez, assim vai começar...o lúdico e a contação de histórias da educação infantil. In: **Práxis educativa e infância**: intersecções para formação integral da criança. Nájela Tavares Ujii, Sandra Regina Gardacho Pietrobon. (orgs). -Curitiba: CRV, 2017.

ZIBERMAN, Regina. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, p.14-19.