

BEBÊS COMO LEITORES: A ENTRADA NO MUNDO DA LINGUAGEM

BABIES AS READERS: ENTERING IN THE WORLD OF LANGUAGE

Mariana Parreira Lara do Amaral **1**
Alessandra Latalisa de Sá **2**
Mônica Correia Baptista **3**

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar análises e proposições derivadas da compreensão de que as crianças são leitoras do mundo desde o nascimento, bem como afirmar a relevância do mediador como promotor da formação literária dos pequenos. Compreende-se a leitura como material simbólico que constitui os seres humanos como sujeitos capazes de representar o mundo e a si mesmos. A partir dos conceitos de livro como objeto cultural multimodal, bibliodiversidade e qualidade literária, descrevem-se e analisam-se características de livros infantis destinados a bebês, considerados de qualidade seja por sua construção narrativa, pelos vários sentidos que possibilita construir ou por brincadeiras com a linguagem. Diante da análise de algumas obras, discutem-se possibilidades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico satisfatório, ancorado em um acervo bibliodiverso e de qualidade literária, que amplie as experiências e o universo cultural de bebês e de crianças bem pequenas.

Palavras-chave: Bebês. Literatura Infantil. Educação Infantil. Bebeteca. Bibliodiversidade.

Abstract: The objective is to present analysis and derivates propositions of comprehension that children become readers since their birth, as well as affirm the relevance of the role of the moderator to promoter children's literary formation. It is understood the reading as a symbolic material that constitute the human beings as subjects able to represent the world and themselves. It's about book's concept as multimodal cultural object, bibliodiversity and of criteria to compose a collection of quality for the children. Some characteristics of quality books that tend to please babies are described, either for its narrative construction, for the various meanings that make it possible to constructor or for games with the language. The diversity of these characteristics can be considered an exercise that conduct to the bibliodiversity. Thus, possible path are sought for quality pedagogical work, anchored in a diverse bibliographical collection, which expands the experiences and cultural universe of children.

Keywords: Babies. Children's literature. Early Childhood Education. Babies' library. Bibliodiversity.

- 1** Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado Profissional Educação e Docência, da FaE/UFMG, na linha de pesquisa Infâncias e Educação Infantil. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI) da Faculdade de Educação da UFMG. Professora na Educação Infantil da rede privada de Belo Horizonte/MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5756486329138711>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3379-2257>. Email: mariparreira@gmail.com
- 2** Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI) da Faculdade de Educação da UFMG. Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade FUMEC/MG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8846124779490487>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-5941>. E-mail: docalatalisa@gmail.com
- 3** Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona/ Espanha. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI) da Faculdade de Educação da UFMG. Professora Associada da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3951926269873970>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6645-0114>. E-mail: monicacb@fae.ufmg.br

Introdução

As perguntas que servem como fio condutor das reflexões que apresentaremos são: Por que dizemos que a história do leitor começa quando a criança chega ao mundo? Como assegurar uma adequada relação das crianças com a leitura desde sua chegada ao mundo? Sabemos que as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições educativas nem sempre levam em conta o papel que a Educação Infantil tem na formação do leitor de literatura.

A leitura é, na perspectiva deste artigo, compreendida como ferramenta para oferecer material simbólico capaz de apoiar a criança na sua imersão no que Bakhtin (1981) chamou de “corrente da comunicação verbal” e, assim, apoiá-la na sua trajetória como sujeito de linguagem. As análises e proposições aqui apresentadas derivam-se, pois, de dois pressupostos: o primeiro, a compreensão de que as crianças se formam leitoras desde seu nascimento e o segundo, a relevância do papel do adulto como mediador e promotor dessa formação.

Nosso percurso iniciar-se-á com o tema da construção da linguagem pelas crianças, desde bebês, a partir das suas interações, da necessidade que têm de entender o outro e de se fazerem entender e do fluxo de produção de sentidos compartilhados que ocorre no interior das práticas sociais das quais participam. Em seguida, exploraremos o que nós, adultos, podemos fazer para aproximar as crianças do universo da leitura, entendendo-a como parte das culturas da infância e, portanto, direito das crianças. O terceiro aspecto que trataremos apoia-se na relação entre desenvolvimento da linguagem e as primeiras experiências literárias das crianças. Em seguida, abordaremos os conceitos de livro como objeto cultural multimodal e de bibliodiversidade, bem como discutiremos critérios que contribuem para a constituição de acervos de qualidade para bebês e demais crianças pequenas. Por fim, nos dedicaremos às considerações finais, buscando caminhos possíveis para o trabalho pedagógico de qualidade, ancorado em um acervo bibliodiverso, que amplie as experiências e o universo cultural das crianças.

Chegada ao mundo: a entrada no universo de significações

Desde seu nascimento, as crianças se veem imersas em um universo marcado pela linguagem. Os adultos compartilham suas expectativas em relação ao bebê que vai nascer, dão nome a ele, escolhem adereços, cores de roupas, brinquedos, verbalizam suas ansiedades, alegrias, expectativas, individualizando e dando identidade ao novo ser por meio da linguagem. É nesse sentido que López (2016) afirma que

[...] somos feitos de retalhos: as sensações corporais, as primeiras tentativas de ligar os fatos percebidos a um significado, a voz a um rosto, as representações dos pais sobre o filho que chegou... Toda essa roupagem, ainda desmembrada, é um conjunto de retalhos que, para ser devidamente costurado, exigirá a construção de uma manta protetora de linguagem, feita de palavras. Retalhos de sentido, retalhos de experiência e uma envoltura narrativa que é gestada na situação dialógica e comunicativa que os acompanhantes da criança começam a tecer. Somos um diálogo (LÓPEZ, 2016, p. 15).

Podemos dizer, portanto, que vamos nos constituindo como seres de linguagem. Uma de nossas primeiras manifestações, o choro, nos conecta ao mundo ao mesmo tempo em que se faz ação de sobrevivência. A mãe¹ procura interpretar o choro do bebê e atribuir-lhe sentido. Instala-se, desse modo, um contexto de interação. Esse movimento inaugura os processos de construção da

¹ Neste artigo, vamos nos referir a esse primeiro contato dos bebês com os adultos como sendo a relação entre a mãe e o bebê, que deve ser tomada de uma forma mais ampla como podendo ser entre bebês e outro adulto responsável pelos cuidados iniciais. Essa opção é apenas para tornar a leitura do texto mais agradável e porque a relação entre mães e bebês é, em geral, a mais habitual e intensa experiência entre adultos e recém-nascidos.

linguagem e de produção de sentido. Benjamin (1987 *apud* Souza, 1994) relaciona essa fase inicial do desenvolvimento da linguagem a uma “faculdade mimética” que se observa no jogo infantil. Esse comportamento mimético, nos adverte Souza (2016), não se limita à mera imitação do adulto. Para a autora, antes de a criança assumir a linguagem oral como sua principal forma de interação, ela vai se aproximando do universo de significações por meio de gestos trocados com sua mãe desde os primeiros dias de vida.

Aos poucos, o bebê vai percebendo expressões, toques, aconchegos, entonações, gestos que acompanham sons, palavras e inicia um longo processo de construção de sentidos. Por sua vez, a mãe atribui sentidos aos balbucios, ao choro, às expressões faciais e corporais do seu bebê, sinalizando que suas manifestações são interpretadas e significadas. Nessas trocas e interações, observa-se, de ambas as partes, um esforço para compreender e se fazer compreendido:

Essas primeiras tentativas envolvem o corpo todo e, nesses movimentos corporais, sempre ampliados pelo sentido que a mãe ou as pessoas próximas à criança lhes conferem, está contido o germe da constituição simbólica da realidade. É na fala da criança que observamos o gesto sonoro se emancipar do gesto manual, assumindo, aos poucos, uma posição predominante no uso da palavra plena (SOUZA, 2016, p. 16).

Esse jogo de “faz de conta” que a mãe cria com seu bebê, em que balbucios e gestos significam algo, pouco a pouco, vai conferindo à criança um lugar no mundo de significações e construindo a sua condição como sujeito de linguagem. Dessa forma, a linguagem é compreendida como um campo de construção de sentidos compartilhados e como uma prática social por meio da qual ocorre sua apropriação. Essas interações são, portanto, a condição para a inserção desses sujeitos no mundo de significações.

Vigotski (1998) também reafirma a mesma proposição segundo a qual a apropriação da linguagem pela criança ocorre por meio das interações com o ambiente, no interior do convívio com outros. Desde o nascimento, o bebê está em constante interação com os adultos que, além de assegurar sua sobrevivência, também medeiam sua relação com o mundo, inserindo-o na cultura, atribuindo significados às suas condutas e aos objetivos que dela fazem parte. Nas palavras de Souza (2016, p. 18). “[...] é na linguagem e pela linguagem que a criança se constitui para si, para o outro e para o mundo da cultura”. Nessa fase inicial da vida humana, a busca de reconexão da mãe e do bebê, após separados pelo nascimento, se dá pela criação de modos de comunicação, na procura pelo equilíbrio do organismo e pela manutenção da vida.

Os balbucios imitam as palavras, carregam emoções, entoam sonoridades, mesmo antes de possuírem significados. Para López (2018, p. 19) “esse procedimento entre rosto, linguagem e comunicação de psiquismo para psiquismo é a base do trabalho de leitura convencional, isto é, aquele que fazemos com os livros”.

Assim, a criança vai se constituindo na linguagem e pela linguagem como sujeito de cultura, não somente apropriando-se dela, mas também, e simultaneamente, nela interferindo e, dessa forma, produzindo cultura. De outro modo, “aprender a usar a linguagem envolve ao mesmo tempo aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura” (BRUNER, 1986, p. 69 *apud* CORREIA, 2003, p. 511).

Entendida dessa maneira, a linguagem não é mera capacidade de expressar nossas vivências, pensamentos e informar nossas experiências. Não é apenas condição de comunicação. Ela nos dá a fórmula para fazermos tudo isso de uma determinada maneira. A linguagem inscreve as experiências no interior de um repertório cultural determinado expresso nos signos linguísticos.

Diante do exposto sobre a importância da linguagem e sobre o papel que ela representa na nossa condição humana de representar, chegamos à relevância da literatura como expressão das diversidades de modos de representação do mundo. No caso da infância e, especialmente, no caso da primeira infância, tomamos como referência o sentido amplo atribuído por Antonio Candido (1995) à literatura. Ao incluir todas as produções poéticas, ficcionais ou dramáticas como sendo literatura, o autor advoga que ela deve ser um direito de todos. Desde folclore, lendas, chistes, provérbios, parlendas até as formas mais complexas de produção escrita são, para Candido (1989),

literatura. Essa definição reforça a premissa de que as crianças, desde seu nascimento, têm o direito de acessar e se apropriar das diversas manifestações culturais próprias do universo infantil, como as parlendas, os brincos, as cantigas de ninar e de roda.

Apresentados os elementos iniciais que caracterizam a apropriação da linguagem pela criança e a noção da literatura como direito, desde o seu nascimento, versaremos, na seção seguinte, sobre o desenvolvimento da linguagem e sua relação com a literatura e com o livro como objeto cultural.

As primeiras experiências literárias das crianças

Como vimos acima, a linguagem é uma experiência diretamente ligada às interações. No caso dos bebês, essa experiência pode se estabelecer por meio da afetividade, da empatia com o outro e do diálogo, elementos que se materializam em melodias, cantos, acalantos, brincadeiras rítmicas com o corpo, parlendas, poesias, etc. Por tudo isso, pode-se afirmar que no cerne da linguagem está a voz. A afirmação de Larrosa (2008), segundo a qual a voz não é nada mais do que a marca da subjetividade na linguagem, ganha, no contexto das interações entre mãe e bebê, ainda mais relevância. Na transmissão como linguagem, a voz sustenta a marca daquele que transmite, ligando a experiência do falante à experiência de quem ouve. “A voz, então, seria como o rosto sensível da língua [...] seria então algo como o gosto e a ressonância da língua, suas rugas, suas manchas, suas sombras, seu corpo” (LARROSA, 2008, p. 2, tradução nossa). Em suas reflexões, o autor não se refere estritamente à oralidade, mas à voz, componente subjetivo da linguagem que também se realiza por escrito.

Ao tomar emprestada essa assertiva de Larrosa (2008) sobre a voz, levamos em conta os sujeitos para os quais estamos debatendo o direito à literatura. Na primeira infância, como vimos, a narração constitui a principal fonte de entrada na linguagem, sendo uma experiência precoce relacionada tanto à organização da vida cotidiana quanto ao terreno da ficção. “A língua, então, é um labirinto que acolhe o bebê e, ao mesmo tempo, mergulha-o na função simbólica e na comunicação” (LÓPEZ, 2016, p. 16).

Machado (2012), em sua tese de doutorado² “Canção de ninar brasileira: aproximações”, avalia que o ambiente cultural é tão fundamental e delimitador da experiência humana quanto o ambiente físico e emocional (familiar ou institucional). Para a pesquisadora, cuidar da experiência inicial com a palavra, da sua afinação com a experiência vivida, de seu vigor e sentido é condição para o desenvolvimento pleno desse ser de linguagem que é o ser humano. No prefácio do livro “Canção de Ninar Brasileira”, Olgária Matos destaca a importância da obra no resgate das tradições ligadas à canção de ninar. Para a filósofa,

[...] reconhece-se a natureza da canção de ninar no desenvolvimento da criança como um halo de proteção que a acompanhará pela vida afora como um talismã contra a desventura. [...] as canções de ninar embalam nossa infância, acalmam nossas angústias, acompanham todos os momentos importantes de nossas vidas, quer sejam tristes ou felizes (MATOS, 2017, p. 14).

Nesse sentido, a palavra transmite a experiência de gerações e da humanidade como um todo. Ao ser incorporada à linguagem, converte-se em um instrumento que permite a introdução de formas de análise e síntese da realidade. Ao propiciar à criança nova forma de reflexo da realidade, a palavra reorganiza os processos mentais básicos, transforma sua atividade e forma sua consciência. Segundo Luria e Yudovich (1972), citados por Camargo (1999, p. 4),

Quando a criança adquire uma palavra, que isola uma coisa particular e serve como sinal de uma ação particular, quando responde a uma instrução verbal do adulto, está subordinada à palavra. A palavra do adulto se converte

² Em 2017, a tese foi adaptada dando origem ao livro, de sua autoria, intitulado “Canção de Ninar Brasileira” publicado pela editora da Universidade de São Paulo - EDUSP.

em um regulador de sua conduta, e por isto a organização da atividade da criança é elevada a uma etapa mais alta, qualitativamente nova. Esta subordinação de suas reações à palavra de um adulto é o começo de uma larga cadeia de formação de aspectos complexos de sua atividade voluntária e consciente. Subordinando-se às ordens verbais dos adultos, a criança adquire um sistema destas instruções verbais e começa gradualmente a utilizá-las para a formação de sua própria conduta. Em resumo, a linguagem, o meio básico de comunicação, converte-se também em meio mais profundo de análise da realidade e, o que é essencialmente importante, em um regulador da conduta mais elevada.

Até aqui, enfatizamos a palavra oral. Mas é também por meio da voz de um leitor mais experiente, que os bebês e as crianças bem pequenas entram em contato com as narrativas presentes nos livros de literatura infantil.

Importante destacar que a linguagem escrita também está presente na vida das crianças desde cedo, cuja função social é relevante para ela e articula-se às outras formas de expressão e comunicação de que elas lançam mão para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível. No processo crescente de aprender a falar, as crianças vão também fazendo representações sobre modos de ler e de escrever. Por isso, a valorização do conhecimento das crianças sobre o mundo, que advém das suas famílias e comunidades onde vivem, requer que conheçamos e incorporem, no trabalho pedagógico, as culturas do escrito que atravessam seu cotidiano e que expressam e valorizam seus desejos de ampliar conhecimentos. A maneira como as famílias cuidam dos livros, como os leem ou como os oferecem para manuseio e exploração compartilhada e os modos como buscam conservá-los são importantes elementos para compreendermos as práticas sociais que concretizam ou não o livro como objeto de leitura, de fruição estética, de informação nas vivências cotidianas das crianças e de seus familiares.

Livros para crianças pequenas: qualidade e bibliodiversidade

Ao analisar a trajetória histórica dos livros destinados a crianças, observamos que, desde a sua criação até o momento presente, esses artefatos culturais passaram por intensas mudanças, tanto no seu aspecto físico quanto no seu conteúdo.

Atualmente, os livros infantis são considerados objetos multimodais, isto é, apresentam uma diversidade de modos de representações configurados social e culturalmente para produzir significados (KRESS; BEZEMER, 2000). São alguns desses modos: forma, imagens, palavras, composição da página, fala, imagem em movimento e gesto. Na medida em que o livro infantil é escolhido pelas suas possibilidades de comunicação e de construção de sentidos, ele se caracteriza como objeto multimodal. Esse fato é observado também no processo de produção de uma obra em que a escolha por um determinado modo se dá em virtude de seus potenciais semióticos, ou seja, de suas possibilidades na criação de significados, tendo em vista os interesses e as intenções dos criadores de textos – escritores, ilustradores, editores, designers. (ALMEIDA; BELMIRO, 2016).

Um livro de literatura infantil resulta, portanto, de uma construção híbrida em que se misturam diferentes elementos para formar suas partes e contribuir na construção de sentidos pelo leitor. As ilustrações, o projeto gráfico e o texto verbal (exemplos desses elementos) conjugam-se para compor cada livro. A harmonia, a criatividade, a originalidade e a riqueza estética presentes na integração entre esses elementos é que conferem qualidade literária à obra.

A qualidade literária é, para Carrasco (2015, p. 40), condição fundamental para que os leitores “[...] desfrutem desses materiais e ponham neles sua atenção e sua emoção”. Entretanto, a autora salienta que, ao se considerar os livros para as crianças pequenas, essas particularidades que conferem à obra qualidade literária deve ser observadas dentro de um contexto bibliodiverso. A bibliodiversidade consiste na ampla variedade de livros, com grande abundância de tipos, gêneros, formatos, materialidades, autorias, técnicas de ilustração, estilos literários, épocas e graus

de complexidade. Está relacionada também à variação temática, tais como as sociais, culturais, étnicas, raciais, etárias, de identidade de gênero e orientação sexual. Bibliodiversidade e qualidade são, portanto, os dois requisitos básicos na constituição de acervos para a primeira infância.

Sobre essa composição e o que ela pode proporcionar às crianças, Baptista; López e Almeida Júnior (2016, p. 111) esclarecem que:

Os livros que oferecemos às crianças nas bibliotecas infantis lhes permitem aprender a olhar, ampliam sua capacidade de ver, e não apenas por meio das imagens. Esse “saber olhar” ecoa nos detalhes, na contemplação, no olhar conjunto e também no devaneio e nas possibilidades de transformação simbólica que os livros provocam com suas histórias, com suas experimentações linguísticas, com a informação que subverte o pequeno universo individual de conhecimentos.

Assegurar um acervo bibliodiverso e de qualidade não é tarefa simples, uma vez que é preciso conhecer os livros utilizando parâmetros adequados na seleção de obras diversas e de qualidade, que contribuam para a formação dos pequenos leitores. Ao pensarmos na seleção de obras para crianças menores de três anos de idade, temos consciência de que, embora a faixa etária não seja um critério para assegurar a aproximação e a recepção das obras literárias, algumas características dos livros infantis costumam agradar aos bebês e às crianças bem pequenas justamente por suas especificidades.

A seguir, buscaremos descrever algumas características de livros infantis que se tornam evidentes ao pensarmos na composição de acervos de qualidade e bibliodiversos para a primeiríssima infância³. Ressaltamos que os aspectos aqui apresentados, bem como a escolha das obras analisadas, se apresentam como uma possibilidade entre muitas outras.

Livros de primeiros conceitos

Livros de primeiros conceitos são aqueles que visam apresentar o mundo aos bebês. Por isso, muitas vezes, contemplam imagens de objetos acompanhadas das palavras escritas que os representam. Essa estrutura simples ajuda os bebês a compreender que as coisas que estão no mundo podem ser representadas de diversas formas e ensinam “[...] as crianças a pensarem por palavras, sem a necessidade de se apoiar na percepção imediata nem em um contexto presente” (GALVÃO, 2016, p. 183). Os primeiros conceitos podem estar relacionados a substantivos, verbos ou adjetivos.

De acordo com Kümmerling-Meibauer e Meibauer (2011), os livros de primeiros conceitos contemplam aspectos importantes do ponto de vista do desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também literário da criança. Além de apresentarem o mundo aos bebês, possibilitam a ampliação do vocabulário e introduzem a relação entre texto verbal e imagem. Outra contribuição desse gênero da literatura infantil é permitir a apropriação, pelas crianças, de convenções fundamentais para o processo de leitura de imagem, tais como a diferenciação entre figura e fundo, o reconhecimento de linhas, pontos e cores como partes inseparáveis do objeto representado e a assimilação de objetos bidimensionais e tridimensionais.

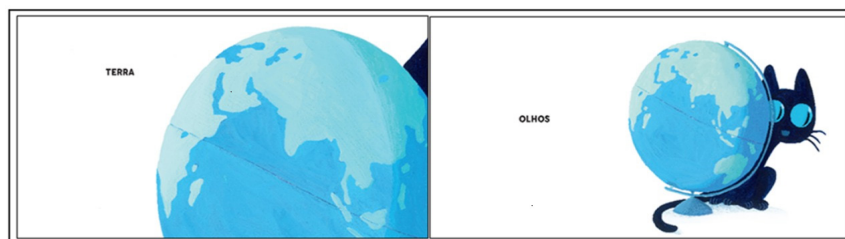
Entre os livros de primeiros conceitos, existem aqueles cujo caráter é mais utilitário ou instrumental, isto é, livros cujo objetivo principal centra-se na apresentação, aos pequenos, de determinados conceitos ou palavras, o que resulta terem maior proximidade com o mundo real.

Há, por outra parte, obras nas quais os conceitos são introduzidos por meio de narrativas, o que lhes atribui uma perspectiva ficcional em maior grau. É o caso do livro “Azul”, de Meritxell Martí e Xavier Salomó (2019), em que, a cada página dupla, revela-se uma nova imagem por meio da qual se destaca um conceito expresso na palavra escrita. Há um jogo em que uma imagem se conecta diretamente com sua antecessora, bem como com sua sucessora, em uma trama de causas

³ Neste texto, consideramos como primeiríssima infância a faixa etária que vai do nascimento até os três anos de idade.

e efeitos que provoca a passagem do tempo. Outro aspecto interessante que entrelaça todas as imagens é o uso da cor azul, título da obra e atributo dos conceitos apresentados pelas imagens e palavras. Esses elementos conferem narratividade ao livro.

Figura 1. Páginas duplas do livro “Azul”



Fonte: (MARTÍ; SALOMÓ, 2019, p. 3-6).

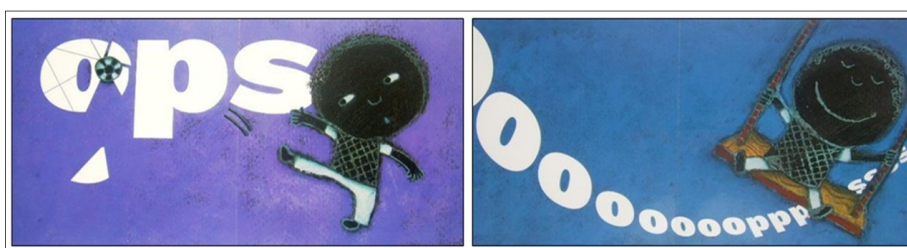
A relação entre os bebês, os mediadores e os livros de primeiros conceitos pode fomentar um importante jogo afetivo no qual o adulto aponta para a imagem e, ao mesmo tempo, interroga o bebê sobre o que ela representa. Na medida em que os bebês vão respondendo com sons, balbucios, expressões e movimentos, os mediadores podem dar continuidade ao jogo, incluindo frases sobre o objeto representado, relacionando-o, quem sabe, ao mundo familiar daquela criança.

Livros que brincam com as palavras

Como abordado neste texto, a leitura não se resume apenas à leitura das palavras escritas. Muito antes disso, os bebês leem o mundo – leem gestos, expressões faciais, sons, dentre outros. Em meio a tantas outras leituras, seja por ritmos, acalantos ou semblantes, o livro aparece para a criança como mais uma representação da realidade. A voz adulta mediadora pode dar sentido para as imagens e palavras do livro, compartilhando essa outra ordem simbólica de “[...] olhar e interpretar os objetos planos e estáticos pinçados entre as páginas” (REYES, 2010, p. 47). Muito antes de compreender os sentidos de uma grande variedade de palavras, os bebês leem a própria melodia da voz da pessoa que com eles interage.

Brincar com sons, onomatopeias, alturas, timbres, durações sonoras é fonte de investigação e de material para leitura e significação pelos bebês. Algumas obras são verdadeiros convites para a brincadeira com as palavras, provocando os mediadores a explorarem diferentes modulações da sua voz durante a leitura. O livro “Ops”, de Marilda Castanha (2021), traz diferentes situações do cotidiano de uma criança em que a palavra “ops” pode aparecer. Para cada um desses contextos, a palavra ganha expressão singular e provoca os mediadores a brincarem, junto com os bebês, com sons e movimentos. Balançar o livro, virá-lo de cabeça para baixo, abri-lo e fechá-lo durante a leitura são algumas das muitas possibilidades. Ressaltamos que, em “Ops”, a própria grafia da palavra é uma imagem cheia de significado.

Figura 2. Páginas duplas do livro “OPS”



Fonte: (CASTANHA, 2021, p.11-13).

Para Reyes (2010, p. 48), a literatura e os livros contemplam “um profundo conteúdo emocional que circula entre as páginas e inaugura a experiência cultural de compartilhar o material da intersubjetividade”. Para a autora, em uma mediação literária ocorre o que denomina triângulo amoroso entre o adulto, a criança e o livro. A potencialidade do livro “não podia significar nada para o bebê sem a voz adulta que oficia o trânsito para a outra ordem simbólica” (REYES, 2010, p. 47). Esse triângulo inaugura uma afetividade profunda, uma das possíveis razões de as crianças reivindicarem várias vezes a leitura compartilhada de um mesmo livro.

Dentro das especificidades da literatura infantil, destacamos o papel das imagens, seja junto às palavras escritas ou na ausência delas. As imagens são elementos narrativos essenciais e, assim como o texto verbal, podem significar formas de representar a realidade a partir das quais o bebê fará suas leituras. Muito do que se publica atualmente no campo da literatura infantil tem como característica a interrelação entre palavra, imagem e o próprio objeto livro. A esse tipo de publicação tem-se denominado livro ilustrado.

Como veremos a seguir, as duas últimas obras analisadas são exemplos de livros ilustrados, nas quais as imagens narram e são essenciais à compreensão da história. Considerando a interdependência das linguagens nessas obras, é fundamental que as leituras com os bebês sejam realizadas de forma que eles possam não apenas ouvir o texto pela voz de seus mediadores, mas também observar imagens, manipular os livros, senti-los à sua maneira com todo o corpo. Essa experimentação, quando mediada pela linguagem e em interação com um adulto capaz de partilhar os mais variados usos do livro, é que fará com que o bebê se aproprie desse objeto e possa, cada vez mais, se formar como leitor de literatura.

“Zum-zum-zum e outras poesias”, de Lalau e Laurabeatriz (2007), é um livro de poesias e respectivas ilustrações. Os versos curtos, os temas variados, as brincadeiras com a linguagem são algumas das características dos poemas desse livro. Para José Paulo Paes (PAES; MAIA, 2015, p. 5), “poesia é brincar com palavras” e é precisamente essa dimensão lúdica, materializada nas rimas, aliterações, metáforas, *non-sense*, que torna poemas, parlendas e adivinhas imprescindíveis na composição dos acervos para bebês. Seguem dois poemas do livro Zum-zum-zum, nos quais essas características podem ser observadas:

Zum-zum-zum
O zumbido
Da abelha
Faz coceguinhas
Na orelha.

Brejo
O bate-papo
Do sapo
Com a rã
Começa
De noite,
Termina
De manhã

(LALAU; LAURABEATRIZ, 2007, p. 20 - 56)

Os poemas, assim como os livros narrativos, podem ser lidos com os bebês explorando a melodia, a duração, o timbre e outros recursos vocais. Podem ainda participar de brincadeiras, virar cochichos, ganhar gestos e outros acompanhamentos. Nas imagens destacadas acima, fica evidente a brincadeira proposta com a sonoridade das palavras. É um encontro com a literatura em forma de ritmo e poesia.

Livros que brincam de esconde-esconde

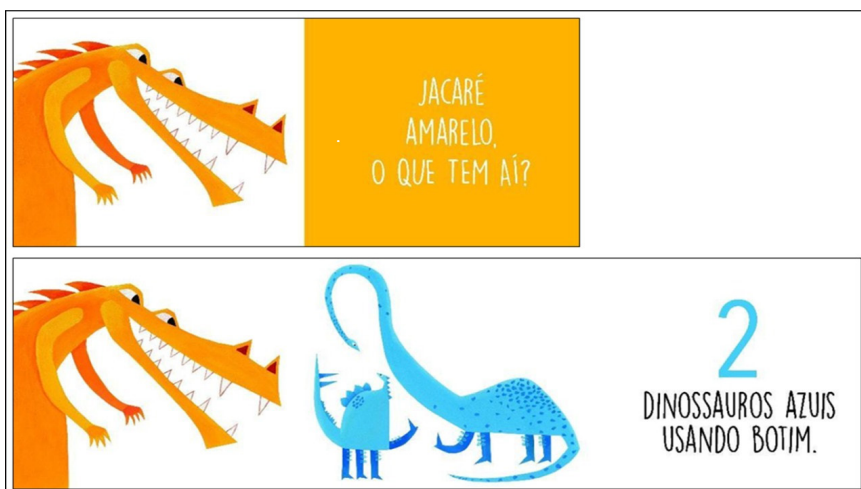
Como discutido anteriormente, a criança nasce imersa na corrente de comunicação verbal

e, desde então, vive um processo intenso de conquista da sua autonomia de narrar. Suas primeiras experimentações verbais são significadas na interação com os adultos e outras crianças. Aos poucos, o bebê passa a entender e saborear o fato de que “a linguagem nomeia a ausência e representa conteúdos invisíveis” (REYES, 2010, p. 50). A literatura pode ser enriquecedora, ao possibilitar nomear o que a linguagem da criança ainda não consegue recobrir e ao potencializar os processos imaginativos.

A compreensão de que objetos e pessoas continuam existindo mesmo quando não são vistos é algo complexo para o bebê e está relacionado ao processo de individuação, conceito cunhado por Carl Gustav Jung (1875-1961). Segundo o psiquiatra, é por meio desse processo que o ser humano se diferencia do outro. Exige intrincados recursos simbólicos e é por isso que as brincadeiras clássicas de esconder e aparecer despertam bastante interesse dos bebês. Justamente por promover a surpresa em reencontrar, repentina e repetidamente, aquela pessoa ou objeto que não era visto, é que essa brincadeira ajuda o bebê a compreender que o objeto ausente não deixa de existir.

Levando isso em consideração, alguns livros se destacam justamente pela característica de proporem esse jogo simbólico. A obra “O que tem aí?”, de Rosinha (2019), além de veicular conceitos relativos aos números, cores e bichos e propor um jogo de rimas inusitadas, proporciona a brincadeira de esconder e aparecer. O projeto gráfico do livro conta com uma aba, a cada página dupla, que revela a imagem dos mais diferentes animais em resposta à pergunta: “O que tem aí?”. O bebê participa como interlocutor da pergunta, junto aos animais do livro, e é convidado a descobrir a espécie dos bichos que se escondem atrás da aba, quantos são, de que cores são e o que mais estão fazendo de inusitado.

Figura 3. Página dupla, com aba fechada e aba aberta, do livro “O que tem aí?”



Fonte: (ROSINHA, 2019, p. 4-5).

Vale ressaltar que muitas das palavras escolhidas pela autora provavelmente não fazem parte do vocabulário presente na vida cotidiana, como é o caso de “botim”. Isso indica uma aposta na competência das crianças para construir significados e a possibilidade de se ampliar o vocabulário, seja pelo contexto, pela representação imagética ou pela interação com seus mediadores. Além disso, o jogo sonoro proposto nas rimas é outra possibilidade de experimentação da linguagem.

Livros de repetição e acumulação

Em alguns livros já apresentados podemos observar outra característica em comum que é o jogo de repetição proposto pela narrativa, como é o caso de “O que tem aí?”, de Rosinha (2019), cuja estrutura das frases se repete nas viradas de página. Essa cadência narrativa e a possibilidade de previsão do que está por vir pode interessar bastante aos pequenos, justamente pelo conforto proporcionado pela apropriação do estilo da estrutura narrativa e pela forma de participação que

esse jogo favorece.

Algumas obras com textos com repetição trazem também uma proposta de uma narrativa cumulativa, como é o caso de “Tanto, tanto!”, de Trish Cooke e Helen Oxenbury (2008). Nessa história, a cada grupo de páginas, uma pessoa da família toca a campainha da casa do Bebê. Àqueles que estão na casa, é incorporado o novo parente que acaba de chegar. O texto verbal repete e enumera todos os parentes que já chegaram, acrescentando o recém ingresso. A narrativa é um jogo de afetos entre mãe, tios, primos, avós para com o bebê pois, cada um dos convidados que chega interage de uma maneira amorosa com o mais novo membro da família. As autoras inserem na narrativa palavras que se repetem, o que aproxima o texto escrito da oralidade e, especialmente, da forma como os adultos costumam conversar com os bebês. Essas características podem ser observadas no trecho a seguir:

Eles não estavam fazendo nada,
Mamãe e o bebê e tia Biba.
Nada mesmo.

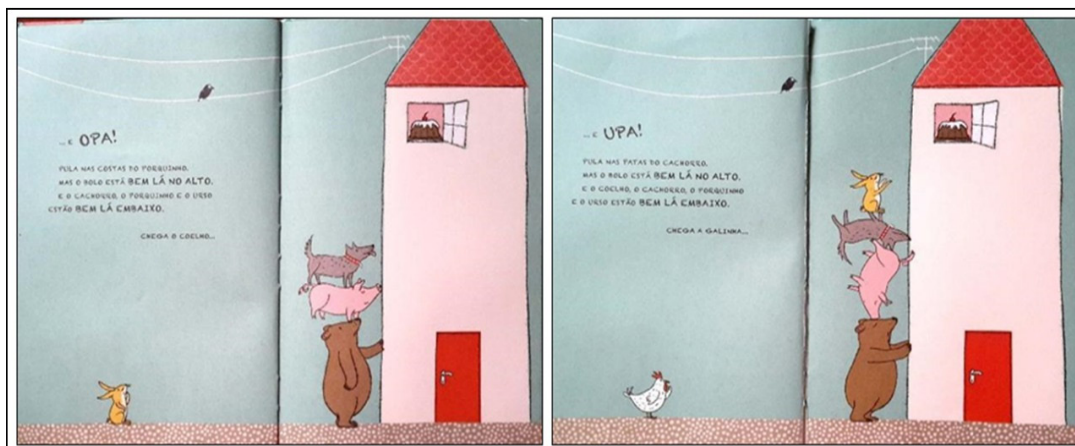
E então...
TRRRIM! TRRRIM!
- Ô de casa!

Mamãe olhou para a porta,
tia Biba olhou para o bebê,
o bebê olhou para Mamãe.
E era...

O Titio!
Tio Didi!
Tio Didi entrou erguendo as sobranças
bem, bem, bem alto
e formando com a boca um bico
bem, bem, bem apertadinho.
- Oi! Oi! – ele disse.
- Eu quero beijar essa gracinha,
Eu quero beijar esse bebê,
Eu quero beijar essa coisinha
TANTO, TANTO!
(COOKE; OXENBURY, 2008, p. 12-15).

Outro exemplo dessa estrutura de repetição e acumulação é o livro “Bem lá no alto”, de Susanne StraBer (2016). A história começa com um urso que encontra um bolo em uma janela bem alta de uma casa. O urso quer o bolo, “mas o bolo está bem lá no alto”. A cada página, vemos um novo animal entrar em cena e, assim como o urso, desejar o bolo. Por isso, os animais pulam um sobre o outro na tentativa de alcançar a janela bem lá no alto. Cada um dos animais é nomeado pelo texto verbal e acrescido de uma onomatopeia que sugere o som de seu pulo. O coelho, por exemplo, faz “UPA” e a galinha faz “flap, flap”. A estrutura narrativa se repete, mas sempre retoma todos os animais que já entraram em cena como jogo de acumulação e de memória.

Figura 4. Páginas duplas do livro “Bem lá no alto”⁴



Fonte: (STRABER, 2016, p. 12-15).

Em “Bem lá no alto”, há uma brincadeira com as imagens, um dos fatores que proporciona humor à obra. Em cada uma das cenas, vemos os bichos em diferentes posições se esforçando cooperativamente para tentar alcançar o bolo. Nesse sentido, observamos que a obra aborda valores essenciais à convivência humana em coletividade, sem necessariamente se valer de um texto pragmático. As dimensões lúdica, estética e imaginativa se empenham naquilo que a ficção e a literatura têm de mais especial: falar sobre a vida.

Livros de diferentes formatos e materiais

Como dito anteriormente, os livros ilustrados se caracterizam pela interrelação entre palavra, imagem e objeto. A obra “Bem lá no alto” nos convida a pensar em como a materialidade do próprio livro contribui para a construção de significados. O texto verbal provoca um movimento constante pela oposição “bem lá no alto” e “bem lá embaixo”. Isso é favorecido pelo formato retangular do livro em que a altura é bem maior que a largura. Essa dimensão material se torna narrativa ao se articular intrinsecamente à proposta da história. Neste tópico, abordaremos a variedade de formatos e materiais como um dos elementos importantes na composição de acervos bibliodiversos destinados aos pequenos.

É pelo fato de os bebês e crianças pequenas lerem os livros com os ouvidos, as mãos e também com “a boca e os dentes como se estivessem provando o mundo” (REYES, 2010, p. 51), que provavelmente perdura uma ideia de que livros para esse público carecem de ser de materiais resistentes ou, até mesmo, exclusivamente de plástico ou pano. No entanto, como vimos, é justamente a oportunidade de experimentar o livro e de se apropriar dos usos desse objeto que pode favorecer o aprendizado sobre o manuseio e a ação de leitura. O artista Komagata, em seu depoimento para a revista Emília, nos convida a ir além dessa justificativa:

Faço livros sensíveis porque sempre quis mostrar para minha filha que as coisas são finitas. No geral, as pessoas tentam dar as coisas mais duráveis para as crianças brincarem. Óbvio que se for muito sensível, não vai ser útil. No entanto, é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza [...]. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro (KOMAGATA, 2012, p. 4-5).

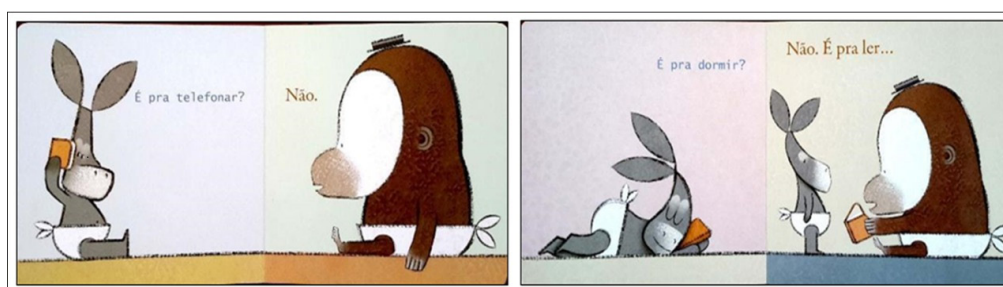
⁴ Reprodução do texto “... E OPA! Pula nas costas do porquinho. Mas o bolo está BEM LÁ NO ALTO. E o cachorro, o porquinho e o urso estão BEM LÁ EMBAIXO. Chega o coelho...E OPA! Pula nas patas do cachorro. Mas o bolo está BEM LÁ NO ALTO. E o coelho, o cachorro, o porquinho e o urso estão BEM LÁ EMBAIXO. Chega a galinha...”.

Portanto, bebês e crianças pequenas, ao experimentarem livros produzidos com diferentes tipos de papéis, inclusive aqueles mais delicados, entram em contato não só com a diversidade material e as possibilidades que cada uma delas oferece, mas experienciam, principalmente, a delicadeza e a finitude das coisas.

Considerando a relevância da diversidade material, destacaremos aqui os livros cartonados, como é o caso da obra “É um livrinho”, de Lane Smith (2013). Trata-se de uma opção interessante para os bebês não exclusivamente pela materialidade, mas principalmente pela qualidade literária que veicula.

Em “É um livrinho”, para além da diversidade material, vale a pena ressaltar a temática abordada. Na história, dois animais, um burro e um gorila, discutem sobre o que é e para que serve o objeto livro.

Figura 5. Páginas duplas do livro “É um livrinho”⁵



Fonte: (SMITH, 2013, p. 16-19).

Além de abordar essa discussão sobre o livro como objeto cultural, a obra é um convite para incluir gestos e ações com o próprio objeto durante as mediações, assim como acontece no já mencionado “Ops”, de Marilda Castanha (2021). Oferecer voz, corpo, gestos, toques aos bebês, durante as mediações, e estar atenta ao corpo expressivo dos pequenos, mesmo antes das primeiras verbalizações, são oportunidades de encontro pela linguagem. Como diz Guimarães (2016, p. 50), a linguagem é o “campo de construção de sentidos compartilhados e de práticas sociais, constitui-se na experiência social dos bebês por meio desses contatos corporais, na mímica facial e nos gestos comunicativos. Nessas situações, há diálogo e espaço de produção de vida.”

Considerando a bibliodiversidade, diversos aspectos relativos à dimensão da materialidade de um livro podem ser levados em conta. Material, tamanho, tipo de papel, de encadernação, formato, paleta de cores, uso de texturas, livros pop-up, etc. Cada uma dessas escolhas pode proporcionar experiências diferentes aos bebês. Se considerarmos a diversidade com relação ao tamanho, por exemplo, livros pequenos podem ser facilmente segurados pelos pequenos leitores, enquanto livros gigantes, se lidos no chão, podem proporcionar aos bebês uma sensação de estarem praticamente dentro das imagens.

Livros de imagem

Até o momento, abordamos diversas propostas relativas à dimensão verbal dos livros para bebês, muitas vezes articulada à visualidade e à materialidade. No entanto, gostaríamos de ressaltar a importância dos livros de imagem, isto é, aqueles cuja narrativa é construída integralmente pelas ilustrações. Nesses casos, a ausência das palavras é um convite à observação ainda mais atenta do que se passa nas ilustrações.

Em “O Lenço”, de Patrícia Auerbach (2013), observamos como as imagens são alocadas em diversos espaços das páginas e ressaltamos o uso que a autora faz das cores. Em suas ilustrações, prioritariamente em preto e branco, o vermelho do lenço ganha destaque. A história conta sobre uma menina que pega escondido um lenço de sua mãe. Com o passar das páginas, esse

⁵ Reprodução do texto: “É pra telefonar? Não. É pra dormir? Não. É para ler...”.

lenço vai se transformando nos mais diferentes objetos em meio à brincadeira de fazer de conta da protagonista. De acordo com López (2016, p. 96), “esse livro, além de nos introduzir em um possível rico acervo para uma biblioteca infantil, fala-nos dos processos imaginários das crianças, das relações intrínsecas entre a literatura e a brincadeira, além de dialogar também com o conceito de “objeto transicional”⁶, cunhado por Winnicott (1896-1971).

Para atender ao critério da bibliodiversidade, é fundamental considerar livros de imagem nos acervos destinados à primeira infância. Destacamos a relevância e a complexidade das narrativas construídas exclusivamente pela visualidade, pois exigem outros recursos de leitura. Os mediadores podem explorar sonoridades, ritmos, pausas, estabelecer diálogos, chamar a atenção dos pequenos para aspectos da imagem, como cores, contrastes, sombras, formas, códigos, dentre outros.

Neste texto, optamos por focalizar alguns aspectos dos livros de literatura infantil que se aproximam dos bebês. No entanto, considerar a bibliodiversidade na composição de um acervo pode ir muito além dos aspectos aqui elencados. Levar em conta a diversidade com relação à autoria, aos gêneros textuais, às representações étnico-raciais, às temáticas, às técnicas empregadas nas ilustrações, às editoras, às épocas em que as obras foram criadas, dentre outros aspectos, é fundamental para que os bebês tenham diferentes experiências narrativas e, assim, cultivarmos, com os pequenos, um mundo cultural mais rico e diverso. Os livros promovem narrativas, convidam à alteridade e “oferecem uma oportunidade de experiências, de encontros e de construção de significados compartilhados” (LÓPEZ, 2016, p. 98).

Considerações Finais

Neste artigo, discutimos a importância da literatura, desde as primeiras idades, como elemento essencial para a construção das subjetividades. Nosso objetivo foi recuperar, do ponto de vista teórico, o processo de construção dos sujeitos como seres de linguagem e enfatizar o papel que a literatura cumpre nessa trajetória. Desde o nascimento, já nas primeiras interações entre o bebê e sua mãe, inaugura-se um universo de possibilidades e de produção de sentidos. As expressões, o toque, o aconchego, a entonação que acompanham as palavras iniciam um longo processo de constituição do ser como sujeito de linguagem.

Nesse percurso de subjetividade e simbolização, pressupomos a necessidade da aproximação do bebê ao universo da literatura, por fazer parte das culturas infantis e também por ser direito de meninas e meninos desde o nascimento. A literatura, nesse contexto, constitui-se como elemento fundamental não somente para o desenvolvimento da linguagem, mas sobretudo para a ampliação das experiências e do universo cultural.

Outro objetivo deste artigo foi discutir, por meio da análise de obras de literatura infantil, como critérios de qualidade e de bibliodiversidade podem apoiar mediações de leitura literária junto a bebês e demais crianças pequenas. Ao explicitarmos esses critérios e empregá-los na análise de livros infantis, esperamos contribuir para a constituição de espaços afetivos de leitura compartilhada entre adultos, bebês e livros no chamado “triângulo amoroso”, unindo experiências de cuidado e educação tanto familiares quanto profissionais.

Na Educação Infantil, espera-se que o eixo das propostas pedagógicas sejam as interações e a brincadeira. Nesses espaços educativos, a ludicidade, os jogos de linguagem, as cantigas, os poemas, as histórias e os relatos podem integrar as vivências das crianças e colaborar com sua imersão nas culturas do escrito. A exploração das diversas manifestações da literatura infantil promove familiarização com as práticas sociais de leitura e escrita, presentes desde o início da escolarização das crianças.

Saber escolher bons livros e realizar mediações adequadas junto a bebês e demais crianças pequenas é tarefa complexa, que requer conhecimentos teóricos específicos acerca da primeira infância, acerca de como os bebês interagem e se desenvolvem e acerca da literatura infantil com sua enorme diversidade. Temas e conteúdos como os que foram trabalhados neste artigo

⁶ Segundo Winnicott, psicólogo e psicanalista inglês, objeto transicional é aquele que o bebê lança mão para suportar a ausência materna, já que nos primeiros meses de vida não tem consciência de que ele e sua mãe são pessoas distintas uma da outra.

deveriam integrar o currículo dos cursos de formação inicial e continuada destinados a professoras da Educação Infantil, a bibliotecárias e agentes culturais que atuam com bebês e demais crianças pequenas o que contribuiria para o sonho de fazer do Brasil um País de leitores e leitoras.

Referências

ALMEIDA, Tatyane Andrade; BELMIRO, Celia Abicalil. Literatura infantil e multimodalidade: o papel dos paratextos no livro ilustrado. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26740/26740.PDFXXvmi=>. Acesso em: 30 jun. 2022.

AUERBACH, Patrícia. **O Lenço**. São Paulo: Brinque-Book, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAPTISTA, Mônica Correia; LÓPEZ, María Emilia; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. Bebetecas nas instituições de Educação Infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. **Educação em Foco**, ano 19, n. 29, p. 107-123, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1881/1039>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CAMARGO, Denise de. Emoção, primeira forma de comunicação. **InterAÇÃO**, Curitiba, v. 3, p. 09-20, jan./dez. 1999. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/7657/5460>. Acesso em: 06 out. 2022.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. In: FESTER, A. C. Ribeiro (Org.). **Direitos humanos e literatura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CARRASCO, Alma. Escuela Y construccion de acervo: libros de calidad para la primeira infancia. In: BAPTISTA *et al.* (Org.). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. p. 39-58. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/LEPI/Lit-El-acervos-espacos-mediaco.es.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CASTANHA, Marilda. **OPS**. São Paulo: Jujuba, 2021.

COOKE, Trish; OXENBURY, Helen. **Tanto, tanto!**. São Paulo: Ática, 2008.

CORREIA, M. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 8, n. 3, p. 505-513, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/VpSc4TrqD3M4kQHL7LRmPCx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2022.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GUIMARÃES, Daniela. Bebês, interações e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

KOMAGATA, Katsumi. Entrevistas: Katsumi Komagata. (Entrevista concedida a] Thaís Caramico. **Revista Emília**, São Paulo, 27 jul. 2012. Disponível em: <https://emilia.org.br/katsumi-komagata/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

KRESS, G.; BEZEMER, J. Escribirenun mundo de representación multimodal. In: KALMAN, J.; STREET,

B. (Org). **Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales**: Diálogos desde los Estudios Latinoamericanos sobre Cultura Escrita. México: Siglo XXI, CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe), 2000.

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jörg. **Early-concept books**: acquiring nominal and verbal concepts. John Benjamins Publishing Company. 2011.

LALAU; LAURABEATRIZ. **Zum-zum zum e outras poesias**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2007.

LARROSA, Jorge. Aprender de oído. **La Central**, 2008. Disponível em: <https://www.exa.unne.edu.ar/alumnos/docs/Larrosa,%20Jorge.%20Aprender%20de%20o%C3%ADdo.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

LÓPEZ, María Emilia. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Bebês como leitores e autores**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

LÓPEZ, María Emilia. Breve ensaio sobre a palavra poética e a proteção simbólica da infância. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ARTE, PALAVRA E LEITURA NA 1A INFÂNCIA, 1, 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Instituto Emília, 2019. Disponível em: <https://www.artepalavraeleitura.com.br/wp-content/uploads/2019/04/seminario-apl-final.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MACHADO, Silvia de Ambrosio Pinheiro. **Canção de ninar brasileira**: aproximações. 2012. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-28082012-124302/publico/2012_SilviaDeAmbrosioPinheiroMachado_VRev.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

MARTÍ, Meritxell; SALOMÓ, Xavier. **Azul**. São Paulo: Jujuba, 2019.

MATOS, Olgária. Prefácio *In*: MACHADO, Silvia de Ambrosio Pinheiro. **Canção de Ninar Brasileira**. São Paulo: EDUSP, 2017.

PAES, José Paulo; MAIA, Luiz. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 2015.

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

ROSINHA. **O que tem aí?**. São Paulo: Jujuba, 2019.

SMITH, Lane. **É um livrinho**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2013.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papyrus, 1994.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser criança na educação infantil**: infância e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2016.

STRABER, Sussane. **Bem lá no alto**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2016.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em 06 de dezembro de 2022.

Aceito em 16 de janeiro de 2023.