



5307 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
 GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?  
 Luziane Patricio Siqueira Rodrigues - UFF - Universidade Federal Fluminense

Práticas leitoras com crianças de 0 a 3 anos de idade: o que revelam as narrativas das professoras?

## Introdução

Tendo sido negligenciada pelo Poder Público durante séculos, a história da Educação Infantil no Brasil, tem como grande marco, a década de 1980, em que os movimentos sociais de redemocratização do país, passam a reivindicar uma educação pública de qualidade, possibilitando a visibilidade do escasso atendimento nas creches e pré-escolas. A promulgação da Constituição de 1988 demarca a responsabilidade do Estado, com relação ao atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade, reconhecendo a educação como direito das mesmas.

Oito anos após a promulgação da Carta Magna, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluiu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança, levando-a a ser percebida como um espaço educacional, passando a ser exigida a formação docente para atuar com tais crianças.

Os marcos legais, além do direito da criança, demandaram a reformulação e discussão do ambiente institucionalizado e de seus profissionais -, que não poderiam deixar de considerar as especificidades próprias da primeira infância -, suscitando discussões sobre o papel do professor que atua com elas.

Nesse sentido, buscando refletir sobre a constituição do professor que atua com crianças de 0 a 3 anos de idade, entrelaçando conceitos como leitura e literatura, o presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns recortes da pesquisa de mestrado que, buscando perceber como os discursos dos outros e as subjetividades contribuem (ou não) na proposição de práticas leitoras na creche, privilegiando as narrativas das professoras que atuavam com essas crianças, revelando presenças, sentidos e concepções, que embasam as práticas que narram um determinado contexto, mas, que podem ajudar a projetar práticas leitoras significativas.

## A tessitura dos fios da pesquisa

Percebendo a necessidade de trazer para o cenário educacional a abordagem de acolhimento das singularidades, as narrativas ganharam destaque na abordagem definida pela pesquisa, uma vez que, por meio delas, as pessoas não apenas recordam ou contam uma experiência, mas emitem uma opinião sobre um determinado assunto. Em especial, as narrativas docentes, são percebidas como possibilidade de “oferecer-nos imagens de um tempo e de um lugar”, (ROSA et. al, 2011, p. 146) podendo revelar modos, concepções, histórias de professoras em um determinado contexto, com suas experiências e subjetividades diversas, na proposição de práticas leitoras *com* e *para* crianças na faixa etária da creche.

Participaram da pesquisa vinte e quatro professoras de três unidades públicas de Educação Infantil de um município fluminense. Em três encontros -, em que cada professora participava de apenas um -, na perspectiva narrativa, foram organizadas uma espécie de “rodas de conversas” articulando fundamentos e características das entrevistas coletiva e narrativa (FRASER e GONDIN,2002); KRAMER, 2007; JOVCHELOVITCH e BAUER, 2011) -, com o intuito de possibilitar espaços para compartilhar saberes e fazeres, provocar memórias, articular histórias, tecer múltiplos sentidos em torno do tema e das experiências.

Na “roda” com as professoras, para início de conversa, propôs-se a leitura de uma matéria publicada em um jornal, com o intuito de que, a partir dela, as professoras pudessem discorrer sobre suas práticas, interferindo ou não nas falas uma das outras, sendo o mesmo movimento mantido pela pesquisadora.

O artigo selecionado foi: “Médicos prescrevem livros para crianças menores de três anos”, publicado na Folha de São Paulo (julho de 2014). O título da matéria refere-se à orientação da Associação Americana de Pediatria (APP), ao recomendar que os médicos passassem a prescrever leituras para crianças menores de três anos, discorrendo sobre os benefícios de tal hábito.

A escolha da reportagem dialoga com os vários discursos, que atualmente podem ser percebidos, sobre os benefícios de se ler para os bebês. Nesse sentido, a pesquisa buscava perceber a opinião das professoras sobre a orientação e, como as práticas leitoras eram percebidas por elas, tornando “as experiências comunicáveis em narrativas.” (KRAMER, 2007, p. 298). Ao colocar-me em posição de escuta das histórias que contam percursos e práticas de professoras de bebês, diferentes fios de histórias narradas foram puxados e urdidos, no decorrer do processo.

Após a transcrição dos encontros -, que foram gravados, com autorização das participantes -, adotou-se a opção metodológica, proposta por Rosa e Ramos (2015), que, tomando por referência uma específica forma narrativa presente na obra de Walter Benjamin, sobretudo em “Infância em Berlim”, propõem a apresentação de narrativas em “mônadas”,

compreendidas no contexto como excertos das entrevistas, organizadas em pequenos textos, com edição e produção de um título. Sendo assim, as transcrições das narrativas dos encontros com as professoras, foram organizadas em forma de pequenas histórias, com um título.

Nesse sentido, observou-se a possibilidade de dar visibilidade às narrativas que dizem das práticas que envolvem a leitura na creche, ampliando a possibilidade de reflexão sobre a leitura/literatura, com crianças de 0 a 3 anos de idade.

### **Por que ler para bebês?**

Atualmente, é frequente ouvir falar sobre a importância de se ler para os bebês. A matéria intitulada “Médicos ‘prescrevem’ livros para crianças com menos de três anos”, publicada em 13 de julho de 2014, enfatiza essa importância. A reportagem chama a atenção não só por envolver a faixa etária em questão, mas porque a leitura não está apenas sendo incentivada no campo educacional, já que a recomendação é da APP. Conforme é salientado na matéria, os médicos deveriam orientar os pais a lerem em voz alta para os bebês como forma de estimular a linguagem, o desenvolvimento da alfabetização e o fortalecimento das relações afetivas entre eles.

Tomando a realidade brasileira como exemplo, a realização de tais práticas com os bebês, seria justificada, principalmente, como ação para reverter os baixos índices da educação, considerando que, estudos revelam que as crianças que têm contato frequente com a leitura apresentam um desenvolvimento linguístico e cognitivo mais avançado do que aquelas que não têm acesso a um ambiente letrado (BAMBERGER, 1999). No entanto, é necessário problematizar alguns elementos envolvidos na questão, haja vista a linha tênue entre o sentido social da leitura e a prática de uma leitura utilitária, principalmente no contexto escolar.

Urge conhecer e reconhecer cada criança como pessoa inteira, sujeito único e de direitos, ao invés de destacar apenas suas potencialidades futuras. Assim, será possível estruturar propostas pedagógicas de qualidade na Educação Infantil, observando as peculiaridades nos modos de ser, estar e se expressar das crianças no coletivo de ambientes institucionalizados. Assumir a criança como centro do planejamento curricular, como pretendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), é afirmar que a base do trabalho pedagógico deverá guiar-se por suas indicações, reveladas no corpo, nos gestos, na palavra, no silêncio, enfim, nas diferentes formas de se comunicar.

Após invés de sistematizar o mundo para a criança, trata-se de vivê-lo. Ou seja, tomar a criança como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente. Para tal, seria importante tratar com a máxima atenção o acolhimento dos pequenos em um ambiente institucional, valorizando e não secundarizando os aspectos relativos aos cuidados (GUIMARÃES s/d, p.6).

Nesse sentido, reiteramos a proposta de Colomer (2007), para quem, o foco da leitura literária na escola deve oferecer condições para que o aluno/leitor possa projetar-se, aumentando a capacidade de entender o mundo criticamente e “[...] a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e à cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes” (COLOMER, 2007, p. 62).

Considerar que as crianças, na Educação Infantil, devam vivenciar e explorar diferentes linguagens, com experiências sensoriais, expressivas, corporais, assim como experiências e convívio com diferentes suportes e gêneros orais e escritos, corrobora a imagem de criança potente, produtora de cultura, com o direito de ter contato com experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, reiteramos a definição proposta por Reyes (2010), de que “ler é se ver no outro”, destacando a importância do adulto no processo de constituição desse sujeito e de sua imagem externa, uma vez que, assim como ocorre com todos nós, constitui-se para e a partir do outro. A esse respeito, cito as palavras de Bakhtin, para quem

Pode-se dizer que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência (BAKHTIN, 2011, p. 33).

A necessidade estética do outro não ocorre apenas com o bebê, uma vez que, a interação entre adultos e crianças é uma via de mão dupla, considerando que, na relação de alteridade, adultos e crianças se transformam. Entendendo que é “no processo de relação com o outro que nos tornamos sujeitos” (ZAVALA, 2013, p. 156), ressalto o quão importante é o momento da leitura dirigida, não apenas para os benefícios de habilidades futuras, mas na constituição da subjetividade e individualidade. Além do mais,

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, “oferecer” leitura às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. Não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação (REYES, 2010, p. 16).

Os benefícios do trabalho com linguagem podem ser os mais variados possíveis. No entanto, reitero que, somente considerando-se efetivamente as crianças de 0 a 3 anos de idade como produtoras de cultura, com direito ao convívio em um ambiente rico em experiências e conhecimento de si e do mundo, será possível, de fato, refletir e agir sobre os discursos que muitas vezes temos reproduzido nas proposições de práticas leitoras e com a linguagem na creche.

Diante do exposto, considerando que, as experiências e subjetividades de cada um, contribuirão, em certa medida, para a escolha e direcionamento das atividades realizadas com as crianças, torna-se pertinente, refletir sobre as motivações que levam os professores a realizar as práticas leitoras com os bebês, percebendo quais discursos são reproduzidos nas ações e narrativas. Esta proposta está relacionada a um dos sentidos do dialogismo bakhtiniano, definido como “o permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade.” (BRAIT, 2005, p. 94)

### **Na roda com as professoras: práticas e concepções reveladas**

Os encontros com as professoras possibilitaram a abertura para que as mesmas contassem experiências, pessoais e profissionais, em relação à leitura. Em seus discursos, percebem-se concepções e modos de ver o mundo e a educação de crianças. Falando sobre o que é leitura, de que forma se pode apresentar os livros às crianças – como contam

histórias, que recursos utilizam, como selecionam o título a ser lido -, qual o papel do professor na promoção de práticas leitoras, as mesmas contam sobre suas práticas e elementos que a sustentam. Discorreremos sobre elas em dois tópicos a seguir: práticas narradas e papel do professor na promoção de práticas leitoras.

Nos diálogos foram sendo tecidas narrativas do fazer docente com bebês. De modo geral, os encontros com as professoras revelaram-se como espaços interativos e discursivos. Nas tramas das narrativas haviam espaços para dúvidas, questionamentos e reflexões. Nesse sentido, as narrativas não têm por objetivo comprovar verdades ou apontar erros, mas, revelar a tessitura de significados sobre os sentidos das práticas leitoras realizadas com crianças da faixa etária da creche, a partir do que dizem os interlocutores -, no contexto educacional, como professoras de bebês -, e perceber como, ao mesmo tempo em que se articulam com vários discursos, as singularidades transitam, resignificando os saberes e fazeres na creche.

## Práticas narradas

### Segredo

*O segredo é fazer todo dia, porque aquele que não se concentrava dois minutos, depois vai ficar três; aquele até que se concentrava mais, depois perde um pouco de interesse, mas depois volta. É uma coisa de cativar e não ficar preso ao texto. Eu aprendi que não preciso ficar tão presa ao texto, isto é, se for um texto longo, para nossa faixa etária. Colocamos isso nos relatórios para a gestão, que a gente necessita de mais livros de imagens. Eu sei da importância da criança saber o que é letra, essas coisas. A gente tem que mostrar a ela que o que está escrito, mas, nos últimos anos, temos visto esse leque de livros de banho, livro de pano, que quando a gente vai nessas feiras de livro, a gente fica doida. A gente quer trazer tudo, porque tem um que você passa a mão e é fofo, um que canta, um que acha, que tem cheiro...*

### Ei, tem um leitor aqui!

*Selecionar os livros para o GREI 0[1] é mais complicado. Veja só o livro que a gente tem: é de frutinha, para mostrar a frutinha; tem outro que é mostrando as partes do corpo, que a gente mostra para eles; tem livro texturizado. Mas, o livro de uma história mesmo, não tem. A gente tem que adaptar. Agora que estão dando atenção para os bebês, agora é que estão lançando os livros para eles, porque antigamente não tinha isso de livro para bebê. E a gente já está de olho! A diretora falou que a gente vai poder visitar a biblioteca, uma livraria para montar a nossa bebeteca (biblioteca específica para bebês). No momento, estamos desse jeito aqui na sala, só livrinho de fruta e contando história da nossa cabeça. Não estamos com livros. O que temos apresentando a eles, são livros grossos, que não são para bebês mesmo, livros sem coerência. Então, a gente tem que ir contando a nossa história aqui, fazendo a nossa dramatização, sem o livro para ler*

Na promoção de práticas leitoras, vários materiais gráficos são oferecidos às crianças, possibilitando que as mesmas tenham contato com diversos tipos de materiais e texturas. As narrativas revelam a presença de jornais, revistas, encartes, gravuras e ilustrações e fantoches, além dos livros.

Na escolha dos livros, as professoras destacam que consideram o interesse do grupo, os projetos desenvolvidos pela instituição, a extensão do texto e a qualidade editorial.

Na narrativa "Segredo", a professora revela a certeza de não "precisar ficar presa ao texto". Nesse sentido, vale destacar que é a partir da interação das crianças, no momento de leitura/contação de histórias, que os professores percebem qual estratégia será utilizada.

A pesquisa revelou pouca referência às cantigas de roda e outros elementos da cultura popular e da literatura oral. É importante destacar, que, como aponta Corsino (2014), as parlendas, cantigas, rimas, poesias e brincadeiras com a linguagem, de modo geral, potencializam o trabalho na creche, possibilitando às crianças outras perspectivas da realidade. É possível que as professoras não tenham associado tais manifestações às práticas leitoras.

Nas duas narrativas "Ei, tem um leitor aqui!" e "Segredo", percebe-se o destaque aos livros, levando-nos a concluir que, sem desconsiderar os diversos modos em que a literatura pode estar presente nas relações do cotidiano, o livro físico é o principal objeto utilizado em estratégias de formação do leitor, na creche. Destaca-se também que, para além dos livros de imagem, as professoras demonstram preocupação com as publicações voltadas para os bebês, como se pode observar em "Ei, tem um leitor aqui!" A argumentação da professora revela que não basta apenas ter um livro, mas uma obra que considere o bebê como potente e capaz de atribuir sentidos.

Pode-se afirmar que as narrativas revelam que as professoras consideram que a formação do leitor é um dos compromissos políticos das instituições educativas, corroborando com a concepção de Salutto e Corsino (2014, p.108), levando a criança "ao encontro da literatura e, ao encontra-la, possa transformá-la em experiências, construção subjetiva do ser e de estar no mundo."

A pesquisa apontou para uma aparente unanimidade entre as professoras: o fato das crianças não se contentarem apenas com a leitura mediada pelo adulto, demonstrando necessidade de manusear, morder e amassar os livros. Quanto a isso, Salutto e Corsino (2014) salientam que a interação com o livro é compreensível e esperado de crianças imersas em contextos de práticas leitoras. Nesse sentido, tais modo de interação constituem-se em resignificações do objeto.

Em relação à frequência em que as propostas de leitura ocorriam, no decorrer das narrativas, foi possível identificar algumas determinações de tempo, como "sempre" e "quase todo dia".

## Papel do professor na promoção de práticas leitoras

### Jornais forrados no chão

*-Antigamente, na creche, forravam o chão do banheiro com jornal. Era interessante perceber como as crianças prestavam atenção nas figuras que estavam no chão do banheiro, no jornal!*

*- É, eles nem faziam xixi! Ficavam parados, com a cabeça parada, olhando. Quando eu estava no GREI 1[2], a gente dava banho em um bebê e outro ficava sentadinho no vaso, até para estimular mesmo tirar a fralda. A gente sempre fez assim. As meninas da limpeza tinham mesmo a mania de forrar o banheiro com jornais, para secar depois que lavavam. E as crianças ficavam sempre olhando aquelas figuras.*

*- Identificavam jogadores...*

- Às vezes manifestavam algumas palavras assim, que tinham referência pra eles: Brasil! Gol! Sempre assim.

### **Livros e brinquedos: tudo é diversão**

*Quando a criança é pequena, o livro deve estar misturado com o brinquedo, porque ela já vai associando aquilo a algo bom, divertido. Não acho certo lá na estante ter um lugar reservado para o livro. Eu acho legal o livro estar no meio dos brinquedos, pois eu acho que depende da colocação do adulto. Se o adulto passa para a criança que a leitura é uma obrigação, que é chata, a criança acaba não tendo aquele amor pela leitura.*

Em “jornais forrados no chão” destaca-se a sensibilidade da professora, ao perceber que, a prática cotidiana de forrar o chão do banheiro com jornais, estava constituindo-se em um momento de interação com a leitura e ampliação dos sentidos, atribuídos pelas crianças, levando-nos a perceber que em certos momentos, as atividades não são planejadas, mas surgem da interação das crianças, podendo ser potencializadas pelos professores, que terá um papel determinante neste momento, permitindo ou impedindo, potencializando ou inibindo a exploração do (con)texto, uma vez que:

São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria (CORSINO, 2006, p. 8).

Dentre os vários modos de socialização da leitura, há a preocupação com a linguagem utilizada, bem como, a extensão da obra. Uma professora reitera sua convicção em manter a fidelidade do texto original, mas outras narrativas, as professoras destacam que em certos momentos, as alterações acontecem, principalmente, pelo tempo de concentração do grupo ou extensão da obra.

Considero que, cada direcionamento adotado no momento da socialização da leitura ou em outras atividades, revelam a concepção de criança e de educação que as professoras têm, advindos de suas histórias de vida, trajetórias de formação e vivências individuais e coletivas. Ao abrir espaços para que as professoras narrem suas práticas, tais concepções emergem no discurso.

As narrativas revelam o entendimento das instituições de Educação Infantil como um espaço privilegiado na promoção da leitura, sendo o papel do professor, o de promover a interação entre a criança e os livros. O manuseio e o cuidado também são ensinados pelo professor, que se apresenta como modelo de leitor à criança.

Os livros ficam dispostos nas salas, mas nem sempre estão ao alcance das crianças, para que as mesmas leiam quando quiserem, revelando outro ponto importante, em relação ao trabalho na creche: o tempo/espaço em que as atividades são realizadas e como é percebido (ou não) o interesse e participação das crianças nas proposições. Considerando que o professor, em geral, é responsável pela organização dos espaços/tempos, urge a reflexão sobre a necessidade de controlar os tempos da realização das práticas leitoras e livre manuseio dos materiais impressos.

Livros nas estantes, em caixas, em prateleiras ou juntos com os brinquedos. As narrativas revelam múltiplas configurações. Ao associar o ato de ler a algo agradável, a professora de “Livros e brinquedos: tudo é diversão”, propõe que os livros passassem a ser oferecidos juntamente com os brinquedos, pois, alguma criança poderia optar por ler ao invés de brincar, demonstrando acreditar que, o livro junto com os brinquedos, seria associado ao lúdico.

A alegação da professora, remete ao fato de que, em geral, na formação do leitor literário, o prazer geralmente é associado à leitura, mas por vezes esta, mobiliza sentimentos que não são necessariamente prazerosos, justamente por tratar de temas da universalidade humana em que perpassam as dúvidas, angústias e limites, frente às fragilidades e questionamentos. No entanto, é possível fazer uma conexão também com o potencial da memória afetiva, no sentido de aguçar impressões e lembranças, como destaca Parreiras (2001), não no sentido de os livros estarem com os brinquedos, mas de leituras ouvidas e lidas por pessoas de laços afetivos durante a infância, possibilitando uma chance maior de que o belo se torne um valor para a criança, imprimido pela memória afetiva, associável ao que é bom, logo, inesquecível.

Destacando a escassez do mercado editorial, em relação às publicações de qualidade, voltadas para crianças da faixa etária da creche, as professoras destacam que, recorrem à pesquisas na internet para buscar imagens e criar histórias para apresentar às crianças.

Considerando as narrativas, pode-se afirmar que as práticas têm sido reinventadas e o papel do professor segue na mesma direção, revelando outras possibilidades de trabalho com a linguagem na creche.

### **Considerações finais**

Buscando acolher espaços para as singularidades e não apenas para o que é mensurável, as narrativas das professoras oferecem possibilidades de ressignificar os acontecimentos, possibilitando que outras conexões surjam. A esse respeito, relembro a proposição de Benjamin (1994) para quem, enquanto um acontecimento vivido é finito, o acontecimento lembrado não tem limites.

Considero que é possível, e necessário, recuperar o espaço da narrativa, cultivando espaços e tempos para que adultos e crianças - lembrando em especial dos bebês, historicamente esquecidos - possam viver e partilhar suas experiências.

A trama de vozes enunciadas nos encontros proporcionados pela pesquisa permitiu refletir sobre o papel do professor na promoção de práticas leitoras e também sobre concepções (de criança, de leitura, de literatura), percebendo como as subjetividades, crenças e vivências pessoais refletem na proposição de atividades com crianças de 0 a 3 anos de idade. Assim, buscou-se revelar as narrativas do fazer docente com os bebês e processos de autoria.

Sem pretender um fim, as práticas reveladas, oportunizaram a tessitura de significados sobre os sentidos das práticas leitoras realizadas com crianças de 0 a 3 anos de idade, com um convite que o diálogo se amplie e se projetem propostas de qualidade para as crianças na creche, não apenas considerando os benefícios futuros, mas, como aponta Reys (2010, p.16), para “garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser o sujeito da linguagem: de se transformar e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação.”.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1999.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Brasiliense, 1994.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.) Bakhtin, dialogismo e construção do sentido. São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.?
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- CORSINO, Patrícia. Linguagem na Educação Infantil: as brincadeiras com as palavras e as palavras como brincadeiras. In: Programa Salto para o Futuro. Boletim No 23, novembro de 2006. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/175810Cotidiano.pdf>. Acesso em dezembro de 2014.
- \_\_\_\_\_. Patrícia (Org.) (2014). *Travessias da literatura na escola*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- FRASER, Márcia Tourinho Dantas e GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia*, 2004, 14 (28), 139 -152. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>. Acesso em dezembro de 2014.
- GUIMARÃES, Daniela. Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos. s/d. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/13586/13586>. Acesso em março de 2015.
- JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa;
- PARREIRAS, Ninfa. “O desamparo como representante dos afetos”. In: SERRA, Elizabeth D’Angelo. *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Global, 2001.?
- REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.?
- ROSA, Maria Inês Petrucci et al *Narrativas e mônadas: potencialidades para outra compreensão de currículo*. Currículo sem fronteiras. v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/rosa-ramos-correa-junior.pdf>. Acesso em outubro de 2015.
- ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello. Identidades docentes no Ensino Médio: investigando narrativas a partir de práticas curriculares disciplinares. In: *Pro-Posições* | v. 26, n. 1 (76) | P. 141-160 | jan./abr. 2015.
- SALUTTO, Nazareth. CORSINO, Patrícia. As crianças e o livro na creche. In: CORSINO, Patrícia. (Org.) *Travessias da literatura na escola*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- ZAVALA, Iris. O que estava presente desde a origem. Trad. Fernando Légon e Diana Araujo Pereira. In: BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2013

[1] Sigla de referência para o grupo de crianças de 0 a 1 ano de idade.

[2] Sigla de referência para o grupo de crianças de 1 ano de idade.