



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

**LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES  
PARA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
LINGUAGEM ORAL DAS CRIANÇAS BEM  
PEQUENAS.**

**VANESSA LEÃO FRANCHI FERREIRA**

**São Paulo**

**2021**

**VANESSA LEÃO FRANCHI FERREIRA**

**LITERATURA INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES  
PARA AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA  
LINGUAGEM ORAL DAS CRIANÇAS BEM  
PEQUENAS.**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho,  
junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em  
Educação, para obtenção do título de Mestre em  
Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

**São Paulo**

**2021**

**Literatura Infantil: contribuições para aquisição e desenvolvimento da  
linguagem oral das crianças bem-pequenas.**

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho,  
junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em  
Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação  
pela banca examinadora formada por:

---

**Presidente:** Prof. Maurício Pedro da Silva, Dr. – Orientador (Uninove)

---

**Membro interno:** Profa. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (Uninove)

---

**Membro externo:** Profa. Elizabeth da Penha Cardoso, Dra. (PUCSP)

---

**Suplente interno:** Profa. Ana Maria Haddad Baptista, Dra. (Uninove)

---

**Suplente externo:** Profa. Diana Navas, Dra. (PUCSP)

**Mestranda** \_\_\_\_\_

**Aprovada em** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida e pela saúde concedida.

Ao meu marido José Eduardo pelo apoio, suporte emocional e por sempre incentivar meus estudos e minha independência intelectual.

Aos meus pais que sempre confiaram na minha capacidade em crescer acadêmica e profissionalmente.

Ao meu orientador Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva pela generosidade em transmitir-me seus conhecimentos, pela confiança no meu trabalho e pela paciência dispensada.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove (Mestrado) por todas as aulas ministradas e em especial pela prof. Dra. Ana Maria Haddad Baptista por quem tenho uma especial admiração.

Pela banca de qualificação composta pela prof. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli e pela profa. Dra. Elizabeth da Penha Cardoso, pelas observações, contribuições e conhecimentos transmitidos que foram de suma importância para a escritura desse trabalho.

Por fim, pela Universidade Nove de Julho (Uninove) e pela Bolsa de Estudos do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) que confiaram a mim a oportunidade de realizar essa pesquisa.

*À minha família*

FERREIRA, Vanessa Leão Franchi. **Literatura Infantil: contribuições para aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem-pequenas.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil, 2021. 138p

## RESUMO

O argumento central do presente trabalho é que o quanto antes a criança é inserida em práticas de leitura, tendo como cerne desta prática textos literários adequados à sua idade, maior é seu desenvolvimento linguístico e mais eficiente sua aquisição da linguagem oral. Como percurso investigativo, buscou-se, nesta pesquisa, trazer dados oficiais do índice de analfabetismo no Brasil para, em seguida, frisarmos, como resposta ao problema, a importância de políticas públicas que fomentam a distribuição de livros para as crianças bem pequenas, bem como, o incentivo à prática de leitura em creches.

As perguntas que norteiam a pesquisa são: É possível que livros infantis contribuam para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas? Quais são os recursos linguísticos presentes nos livros infantis selecionados que favorecem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral? Os livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário – 2018 podem ser considerados apropriados – na perspectiva da aquisição da linguagem – para as crianças bem pequenas? A hipótese principal é que a leitura de livros para as crianças bem pequenas contribuem de forma significativa para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, por meio do emprego de recursos como a rima, a onomatopeia, as repetições etc.; além disso, como hipótese subsidiária, entende-se que os livros escolhidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário – 2018 são apropriados para as crianças bem pequenas, apresentando muitos elementos linguísticos que contribuem para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. E utilizou-se o paradigma qualitativo de investigação para essa pesquisa.

Como base para o entendimento de como se dá o processo de desenvolvimento da criança e sua aquisição de linguagem verbal foram utilizadas como referência as obras de Paula Menyuk e R. L. Trask, além disso, também nos baseamos nas teorias de Jean Piaget e

de Lev Vigotski. Para um breve histórico da literatura Infantil e de seus pressupostos, consultamos Cecília Meireles, Nelly Novaes Coelho e Regina Zilbermann. Por fim, percorrendo os documentos oficiais sobre a educação literária de crianças bem pequenas na Base Nacional Comum Curricular e as políticas do Programa Nacional de Livro e do Material Didático Literário – 2018, analisamos quatro obras do catálogo da Instituição, sendo eles: Cabe aqui na minha mão, Eu sou assim e vou te mostrar, E você? e Rimarinhas, segundo o arcabouço teórico levantado.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Aquisição e desenvolvimento da Linguagem Oral. PNLD Literário 2018. Crianças bem pequenas.

FERREIRA, Vanessa Leão Franchi. **Children's Literature: contribution to the early childhood language acquisition and development.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil, 2021. 138p

## ABSTRACT

The central argument of this Master's thesis is as soon as the child is inserted in Reading practices, - establishing literary texts appropriated to their age as the core of the practice - greater their linguistic development and more efficient oral language acquisition. In this research we search as investigative path, bring Brazil's official data on the illiteracy rate to emphasize the importance of public policies that promote books distribution for early childhood, as well as encouraging reading practice in nursery.

The questions that guide the research are: Is it possible the children's books contribute to the early childhood language acquisition and development? What are the linguistic resources present in the selected children's books that help in the early childhood language acquisition and development? Can the books of the Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário 2018 be considered appropriate - from the language acquisition perspective - for early childhood? The main hypothesis is that reading books for early childhood contribute significantly to the language acquisition and development through the use resources, such as, rhyme, onomatopoeia, repetitions, etc.; in addition, as a subsidiary hypothesis, is that the books chosen by the Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário 2018 are appropriate for the early childhood, because they present many linguistic elements that contribute to the language acquisition and development. And the qualitative paradigm was used in this research.

To understand how the process of child's oral language acquisition and development occurs, Paula Menyuk's e R. L. Trask's theories were explored. Moreover, we are also based on the theories of Jean Piaget and Lev Vigotski. For a brief history of children's literature and its assumptions, we are based on Cecília Meireles, Nelly Novaes Coelho and Regina Zilbermann. Finally, we studied the official documents about early childhood literacy



education, according to the Base Nacional Comum Curricular and Programa Nacional do Livro e do Material Didático – Literário 2018 policies and we analyzed four books from the Institution's catalog, namely *Cabe aqui na minha mão*, *Eu sou assim e vou te mostrar*, *E você?* and *Rimarinhas*, according to the theoretical framework raised.

**Keywords:** Children's Literature. Oral language acquisition and development. PNLD Literário 2018. Early Childhood.

FERREIRA, Vanessa Leão Franchi. **Literatura Infantil: contribuciones a la adquisición y desarrollo del lenguaje oral de los niños bien pequeños.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil, 2021. 138p

## RESUMEN

El argumento central del presente trabajo es que cuanto antes el niño se inserta en las prácticas de lectura, teniendo como base de esta práctica textos literarios adecuados para su edad, mayor es su desarrollo lingüístico y más eficiente es su adquisición del lenguaje oral. Como trayecto investigativo, se buscó, en esta investigación, traer datos oficiales del índice de analfabetismo en Brasil para, enseguida, hagamos hincapié, como respuesta al problema, la importancia de políticas públicas que fomentan la distribución de libros para los niños bien pequeños, bien como, el incentivo a la práctica de lectura en guarderías.

Las preguntas que guían la investigación son: ¿Es posible que libros infantiles contribuyan para la adquisición y desarrollo del lenguaje oral de los niños bien pequeños? ¿Cuáles son los recursos lingüísticos presentes en los libros infantiles seleccionados que favorecen la adquisición y desarrollo del lenguaje oral? ¿Los libros del Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário – 2018 pueden ser considerados apropiados - en la perspectiva de la adquisición del lenguaje – para los niños bien pequeños? La hipótesis principal es que la lectura de libros para los niños bien pequeños contribuyen de forma significativa para la adquisición y desarrollo del lenguaje, por medio del empleo de recursos como la rima, la onomatopeya, las repeticiones, etc.; además de eso, como hipótesis subsidiaria, se entiende que los libros escogidos por el Programa Nacional do Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário – 2018 son apropiados para los niños bien pequeños, presentando muchos elementos lingüísticos que contribuyen para la adquisición y desarrollo del lenguaje. Utilizándose también, el paradigma cualitativo de investigación.

Como base para el entendimiento de cómo se da el proceso de desarrollo del niño y su adquisición de lenguaje verbal fueron utilizadas como referencia las obras de Paula Menyuk y R. L. Trask, además, también nos basamos en las teorías de Jean Piaget y de Lev Vigotski.

Para un breve histórico de la literatura infantil y de sus premisas, consultamos a Cecília Meireles, Nelly Novaes Coelho y a Regina Zilbermann. Finalmente, recorriendo los documentos oficiales sobre la educación literaria de niños bien pequeños en la Base Nacional Comum Curricular y las políticas del Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário -2018, analizamos cuatro obras del catálogo de la Institución, siendo ellos: *Cabe aqui na minha mão*, *Eu sou assim e vou te mostrar*, *E você?* y *Rimarinhas*, de acuerdo al marco teórico levantado.

**Palabras-claves:** Literatura Infantil. Adquisición y desarrollo del Lenguaje Oral. PNLD Literario - 2018. Niños bien pequeños.

# SUMÁRIO

MEMORIAL.....	9
1. INTRODUÇÃO.....	12
2. LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL	
2.1. Sobre <i>Criança, Infância e Educação infantil</i> : alguns pressupostos.....	25
2.2. Questões sobre alfabetização e o ato de ler.....	30
2.3. Literatura Infantil: gênese e história.....	43
2.4. Literatura Infantil para as crianças bem pequenas.....	51
3. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL	
3.1. Isolamento Linguístico.....	61
3.2. Língua e Linguagem.....	64
3.3. Aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	67
3.4. Principais correntes teóricas.....	76
4. ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD LITERÁRIO 2018 PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS.	
4.1. Histórico sobre as políticas públicas de incentivo à distribuição de livros e à leitura.....	85
4.2. Critérios de avaliação, seleção e escolha dos livros do PNLD Literário 2018.....	91
4.3. Base Nacional Comum Curricular.....	94
4.4. Obras literárias das categorias 1 e 2 (Creche) e análise de 4 obras literárias da categoria 2.....	99
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	127

## MEMORIAL

O presente memorial tem por objetivo relatar brevemente minha formação acadêmica, desempenho pedagógico, a ligação entre minha formação com o mestrado e o que me motivou a cursá-lo.

Após o Ensino Médio, iniciei minha jornada acadêmica, optando por cursar Letras, com habilitação em Inglês/Português, movida, *a priori*, pelo gosto e entusiasmo que tinha pelas diferentes línguas e culturas, pela literatura e expressões artísticas. Posteriormente, meu desempenho acadêmico em linguagens motivou-me a considerar a possibilidade de vir a ser educadora. Esses foram os fatores que contribuíram para a tomada de minha decisão que, hoje, comprovo acertada, embora o encontro de vários desafios seja frequente.

Ainda na graduação, tive minha primeira experiência na sala de aula, como professora estagiária de Inglês da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ganhava por esse trabalho, nem tanto em questão salarial, mas, sim, a experiência profissional. Nesse período, tive coordenadores e diretores que muito me ensinavam e auxiliavam no cotidiano escolar. Isso me deu uma grande bagagem profissional e, também, pessoal, tendo em vista que tão jovem pude adquirir responsabilidades e compromissos comigo mesma e com os outros.

Após um curto período trabalhando como estagiária e um bom tempo trabalhando em outras ocupações, como em biblioteca, monitoria de alunos em curso de inglês e com reforço escolar, retornei à sala de aula.

Desde então, dou continuidade ao meu projeto de ser educadora e de buscar exercer esse ofício sempre de maneira crítica e reflexiva. Com esse intuito, trabalhei durante quatro anos em colégios particulares de São Paulo, na maior parte do tempo, em dois colégios concomitantemente, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Médio.

Esse período foi, sob múltiplos aspectos, de grande crescimento profissional: tive de confrontar – ora de maneira confluyente, ora conflitante – minha incipiente prática docente com as teorias que aprendera durante a graduação. Cometi erros e tive a chance de corrigi-los e, ainda por cima, contei com a ajuda e orientação de excelentes gestores. Ainda assim, no entanto, acreditava que ser professora era transmitir

conteúdos com clareza aos alunos. A própria prática com os alunos, por outro lado, foi cada vez mais me mostrando a necessidade de que o processo ensino-aprendizagem é construído com os alunos e não para eles.

Minha próxima experiência docente foi na Rede Pública Municipal de Poá, onde também trabalhei por quatro anos. Foram anos muito bem aproveitados, em que pude, além de dar aulas, estudar educação e colocar em prática algumas teorias aprendidas ao longo do *lato sensu* e da Pedagogia que eu estava cursando. Dessa maneira, tornava-me mais experiente em docência, porém, sempre com questões e práticas a serem melhoradas e revistas.

Ao ingressar na rede municipal de São Paulo, optei por exonerar meu primeiro cargo público, pois a distância entre Poá e onde residia em São Paulo era consideravelmente grande e, por isso, não estava rendendo o quanto gostaria.

Devo destacar, contudo, que ter trabalhado na Educação em Poá trouxe-me a convicção do quanto é viável, por meio da valorização do professor e de projetos pedagógicos consistentes, promover um ensino público de qualidade, isto é, que propicia, ao aluno, atingir sua autonomia de estudo, que promove seu encontro com diferentes expressões artísticas e culturais, que acolhe o aluno com suas características específicas de aprendizagem e que, como processo, intenta reduzir as desigualdades e injustiças sociais. Mesmo com muitos problemas, como a precariedade material de algumas unidades escolares onde trabalhei, era visível que a pequena cidade de Poá tinha um sólido projeto educacional. Infelizmente, no entanto, é necessário dizer que, pouco tempo antes de me exonerar, o município teve uma desastrosa troca de gestão que, como primeira medida de “austeridade econômica”, resolveu cassar direitos dos professores e poupar a verba, inclusive a que vinha pelo Governo Federal, da Educação. Foi também um período de luta e mobilização, embora tenha sido, ao mesmo tempo, um momento amargo: assisti de perto, pela primeira vez, ao desmanche paulatino de um movimento docente pela educação e pelo seus direitos

Fechado o ciclo de minha experiência em Poá, estou há três anos na Rede Municipal de São Paulo, trabalhando como professora de inglês do Ensino Fundamental I e II onde pretendo seguir minha carreira e contribuir com meu trabalho para promover uma educação significativa e transformadora.

Formei-me como especialista em Língua Inglesa na pós-graduação *lato sensu* em 2015 e posteriormente formei-me em Pedagogia em 2019, pois entendo que a

formação acadêmica é condição indispensável para a prática docente crítica e consciente.

Com o embasamento teórico que venho adquirindo, tenho tentado estabelecer, com meus educandos, uma prática pedagógica igualitária, na qual, sem prescindir da minha função de professora mediadora do conhecimento, tento partir de suas realidades, interesses e culturas e contextualizá-los num ambiente de aprendizagem significativo e, ao mesmo tempo, questionador.

Ingressar no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Uninove é, portanto, para mim, parte indispensável do meu ser como professora. Entendendo que, sem formação crítica, pode acontecer ao educador deixar-se levar por uma prática automatizada, tão somente cumpridora de burocracias e, por isso mesmo, inimiga da liberdade. Almejo que, tornando-me pesquisadora, eu possa levar essa bagagem para uma prática pedagógica comprometida com a formação dos meus alunos e contribuindo para transformação da sociedade.

Ao longo desses onze anos lecionando inglês para crianças, procurei aproximar a literatura infantil delas, de maneira que o aprendizado de uma segunda língua pudesse ser mais prazerosa, lúdica e estimulante. Dessa forma, trabalhei e trabalho com os chamados *readers*, podendo ser ou não adaptações dos clássicos da literatura infantil. Eles frequentemente são compostos por, além da história, atividades a serem feitas antes da leitura, pós-leitura, que podem ser, por exemplo, um desenho para pintar, dicionário de figuras para aquisição de vocabulário, atividades de recorte e cole etc. Muitos desses livros também acompanham um CD para ajudar na prática da oralidade. Histórias como *Patinho Feio*, *Cachinhos dourados*, *João e o pé de feijão*, *Chapeuzinho Vermelho*, dentre outras, foram contadas e interpretadas nas aulas, então pude perceber o quanto as crianças gostavam das histórias, de manusear os livros, das imagens, de ouvi-las sendo contadas por mim. Percebi também o quanto elas aprendiam inglês com essas contações, como palavras novas em inglês e o enredo sem precisar traduzi-las.

Essas experiências despertou-me um grande interesse não só pela literatura infantil, mas também pela educação infantil. Por esse motivo, meu orientador e eu, optamos por pesquisar no mestrado esses meus dois interesses, para que assim, eu pudesse entendê-los melhor, aprender mais sobre os assuntos e, até mesmo, contribuir de alguma maneira com os educadores da área e com o meio acadêmico.

# 1. INTRODUÇÃO

Os estudos acerca do desenvolvimento neurológico e psíquico da criança, a cada tempo que passa, são ampliados e melhor entendidos, podendo-se notar essa realidade nos trabalhos sobre o desenvolvimento dos bebês recém-nascidos e até mesmo dos intrauterinos, a que se pode ter acesso atualmente, mediante o esforço dos pesquisadores e do desenvolvimento da tecnologia. Maldonado (2014, p. 28) exemplifica alguns deles: a possível “observação do comportamento fetal por meio das imagens de ultrassom de alta resolução” e “a possibilidade de observar o funcionamento do cérebro em tempo real”. Ela afirma que os

recursos tecnológicos que resultaram em profundas mudanças da percepção do desenvolvimento humano, a ponto de agora sabermos que fetos e bebês são infinitamente mais ativos e competentes do que imaginávamos antigamente. Aprendemos tantas coisas no decorrer da gestação que o útero passou a ser considerado como nossa primeira “sala de aula”. (p. 29).

Esses e tantos outros estudos favorecem substancialmente todas as áreas do conhecimento, principalmente as Ciências Humanas, como por exemplo, para a Filosofia, Psicologia e, a que mais interesse neste trabalho, para a Pedagogia.

No entanto, durante um longo período da história, os adultos não compreendiam as singularidades das crianças – no que diz respeito ao seu desenvolvimento físico, intelectual e social – e muito menos sabiam que um dependia do outro para ser integral. Além disso, o conceito de infância, também não podia ser compreendido, fazendo com que algumas práticas fossem tidas como normais e legais, como o enjeitamento<sup>1</sup> e o infanticídio.

Segundo Veyne (2009), por exemplo, no Império Romano, “os recém-nascidos só vêm ao mundo, ou melhor, só são recebidos na sociedade em virtude de uma decisão do chefe da família; a contracepção, o aborto, o enjeitamento das crianças de nascimento livre e o infanticídio do filho de uma escrava são, portanto, práticas usuais e perfeitamente legais” (p. 21). Nesse mesmo período da história, o aleitamento, a educação e o convívio social em que a criança circulava, na maior parte do tempo, se davam por parte de outrem e não dos pais:

---

<sup>1</sup> Ato de repudiar, de recusar, de rejeitar ou abandonar (Dicionário eletrônico: <https://www.dicio.com.br>)



assim que vem ao mundo, o recém-nascido – menino ou menina – é confiado a uma nutriz: havia passado a época em que as mães amamentavam os próprios filhos. Porém a “nutriz” faz muito mais que dar o seio: A educação dos meninos até a puberdade é confiada a ela e a um “pedagogo”, também chamado “nutridor” (*nutritor, trofheus*), encarregado de sua boa educação (VEYNE, 2009, p. 25).

De acordo com Lopez (2014), a ideia que se tinha da criança antes do século XVII era a de um mini adulto, ou seja, havia pouca diferenciação entre a infância e a idade adulta, tanto que, a partir dos 7 anos de idade, a criança passava a fazer parte da vida dos adultos, no que refere a vida social e ao trabalho. Mas, a partir do século XVII, as famílias começaram a delimitar a relação infância e vida adulta, tanto que as festas coletivas começaram a ser desapropriadas para as crianças, pois, para os pais, elas poderiam contribuir negativamente para a formação moral de seus filhos e filhas. A escola, por sua vez, passou a dividir os alunos por idades em diferentes salas de aula.

Posteriormente, o interesse pelo estudo do desenvolvimento infantil avançou consideravelmente com as ideias de Charles Darwin (1809-1882), quando “a criança passou a ser considerada como fonte de informação sobre o desenvolvimento humano” (LOPEZ, 2014, p. 413). Na primeira metade do século XX, foram criadas duas teorias sobre o desenvolvimento infantil: a psicanalítica – por Sigmund Freud (1856-1939) – e a behaviorista – por John B. Watson (1878-1958). Já na segunda metade do século XX, outras teorias do desenvolvimento infantil foram criadas, como a teoria cognitiva – por Jean Piaget (1896-1980) e sociocultural – por Lev Vigotski (1896-1934), dentre outras, ambas servindo como fundamento teórico para a presente pesquisa.

Atualmente, o desenvolvimento infantil pode ser entendido como “uma série de mudanças que ocorrem de forma sequencial e organizada e permanecem de forma duradora, afetando as estruturas físicas e neurológicas, os processos de pensamento, as emoções e as formas de interação social dos indivíduos” (NEWCOMBE, N. *apud* HALPERN, 2014, p. 417). Mediante o entendimento do conceito de infância, citado anteriormente, entende que haja uma importante contribuição e impacto - dos pais, cuidadores e dos professores - positivos nesse processo de mudanças que ocorre naturalmente em cada pessoa.

Logo, a interação com o meio social em que essa criança está inserida, bem como com as pessoas que a rodeiam, são fatores que contribuem substancialmente para seu desenvolvimento: “no seu desenvolvimento, o bebê apresenta funções cerebrais

importantes, como: motora, perceptiva, proprioceptiva, cognitiva, afetiva e, principalmente, a linguagem. Essa função permite a integração da criança com o meio (...)

O período de 0 a 3 anos é caracterizado pela estreita correlação no desenvolvimento dessas funções” (HALPERN, 2014, p. 418). Por isso, é importante oferecer o máximo de experiências sensíveis para esses bebês nas idades referidas, como o estímulo para que o bebê engatinhe e, em seguida, dê a segurança necessária para que ele/ela ande; estímulos visuais e auditivos, com livros e audiolivros, por exemplo; ensiná-lo os nomes de suas partes do corpo; com o brincar, socializar com os amigos, emprestar seus brinquedos, saber dividir etc; todas essas atividades citadas ajudam e incentivam o bebê a falar e expressar; a leitura mediada e as cantigas também favorecem o desenvolvimento dessa função cerebral.

Segundo Halpern (2014), sobre as etapas da aquisição da linguagem, os bebês de 0 a 3 meses percebem a fala, eles riem e brincam com os sons que ouvem; de 5 a 6 meses, são capazes de emitir sons consonantais; de 6 a 10 meses, começam a balbuciar, a apresentar gestos para a comunicação e mostrar uma sequência de consoantes e vogais; de 10 a 12 meses, começam a compreender palavras, usar gestos sociais e dizer a primeira palavra; de 12 a 18 meses, usam a linguagem por meio de palavras isoladas; de 18 a 24 meses, expandem o vocabulário (50 a 400 palavras), dizem a primeira frase, apresentam um salto na compreensão, iniciam uma conversa; e dos 24 a 36 meses, as crianças da primeira infância – como o autor conceitua –, conversam combinando três ou mais palavras, apresentam um vocabulário em torno de 1.000 palavras, sendo 80 % delas inteligíveis.

Posto isso, atualmente se compreende e legitima o fato de que a criança é dotada de direitos, respaldados inclusive em leis, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), cujo artigo 3º (Lei n. 8.069, de 13 de Julho de 1990) assegura os direitos incontestáveis da criança, sendo eles: “[o] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade” (p. 10).

Baseados nos novos saberes sobre criança e infância, surgem vários documentos que asseguram seus direitos como pessoa, bem como, seus direitos de aprendizagem. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem a criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e

constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Na Base Nacional Comum Curricular<sup>2</sup>, por sua vez, a criança é entendida como um ser que “observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2016, p. 38).

Desse modo, o ponto de partida desta pesquisa está ancorado na concepção de criança como um ser de direitos inalienáveis, como o da educação desde a mais tenra idade, independente de classe social, etnia, crença e religião, levando em consideração que todos são iguais, independentemente da circunstância em que vivem. Por isso, acreditamos que somente por meio da educação as desigualdades sociais podem ser combatidas e superadas, motivo pelo qual a escola deve ser essa ponte que liga o *ser* às potencialidades, ao desenvolvimento e ao crescimento intelectual sólido e estável, capazes de transformar o meio em que se vive.

Muitas podem ser as contribuições da creche para esse processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança bem pequena, de acordo com sua fase de desenvolvimento, não só o fato de ela estar em companhia de outras crianças, podendo socializar, comunicar à sua maneira, aprender com o outro, brincar etc., mas também de ser inserida numa prática letrada, em que ela estará cercada pelas linguagens verbal e não verbal.

Com base em tudo isso, a creche – local que nos interessa nesta pesquisa – deve cercar-se de elementos que contribuem para que a criança bem pequena<sup>3</sup> possa exercer seu direito ao aprendizado, ao estímulo da imaginação, da fantasia, do brincar, do explorar, enfim, tudo que a ela deve ser garantido. Dessa forma, um dos principais elementos que se entende como fundamentais para todo esse processo de aprendizagem infantil é a literatura, o livro e a leitura mediada.

Esta pesquisa aponta para a necessidade de fazer com que a leitura literária esteja presente na vida das crianças desde muito cedo, permitindo que elas explorem todo o acervo bibliográfico que a rodeia; que um adulto faça a mediação entre o livro, a leitura e a criança; que o objeto livro esteja presente na vida da criança, fazendo com que a leitura faça parte de suas atividades diárias e da rotina escolar. Desse modo, a

---

<sup>2</sup> Escrita muitas vezes apenas como BNCC.

<sup>3</sup> A terminologia “criança bem pequena” é descrita nos documentos que foram utilizados como base para a realização desse trabalho, como a BNCC e o PNLD Literário 2018. As *crianças bem pequenas* são aquelas que estão na idade de 1 e ano 7 meses a 3 anos e 11 meses.

pesquisa se justifica pela importância que a literatura adquire para o ser criança, independentemente de sua idade, instrução escolar ou aspectos sociais, tomando como princípio o fato de que todos têm o *direito à literatura*. É de suma importância compreender que a literatura para crianças – e, nesse caso, para as crianças bem pequenas – não é menos importante e desnecessária, pelo contrário, quanto mais cedo uma pessoa for inserida no âmbito da leitura e do acesso à literatura, poderá criar o hábito de ler; não que isso venha a ser um padrão determinante, mas pode ajudá-las a criar e desenvolver esse hábito, além do que o acesso à leitura desde a mais tenra idade facilita esse interesse, podendo, dessa forma, tornar-se um hábito necessário a longo prazo.

A literatura pode ajudar no conhecimento de mundo e culturas, no autoconhecimento, na formação da imaginação, na criatividade, na memória, na inserção das crianças na prática discursiva, na prática social, no mundo da ludicidade, na exploração dos fonemas, na aquisição e desenvolvimento de novos vocabulários, na formação de leitores, na construção do pensamento, dentre outros aspectos.

O tema tem sido cada vez mais explorado no Brasil, levando em consideração que os documentos escolares oficiais têm dado uma ênfase crescente à importância e necessidade da leitura para as crianças, desde os bebês<sup>4</sup>, passando pelas crianças bem pequenas até as crianças pequenas<sup>5</sup>.

É notório o quanto o mercado editorial infantil vem crescendo rapidamente, podendo-se observar esse crescimento ao entrar em uma livraria, nas quais não é difícil encontrar uma parte específica, um espaço considerável grande, destinada ao acervo infantil, com uma variada gama de livros, como os chamados *livros-brinquedo*, *livros à prova d'água*, *livros de pano*, livros para todos os gostos e faixas etárias. Por isso, diante da dificuldade em escolher livros de qualidade para uma criança, surge a necessidade de estipular alguns critérios que possam contribuir para essa escolha:

o uso da linguagem em sua possibilidade estética e lúdica é fundamental (...) jogos com os sons das palavras, jogos com o sentido delas, ou com o modelo de mundo que cada poema ou narrativa inevitavelmente criam, ampliam nossas possibilidades de relação, tanto com a linguagem, quanto com o mundo (...) alguma forma de surpresa, alteração, renovação do olhar um livro deve trazer (...) as variadas formas de subversão da realidade, que livros para crianças costumam fazer, não anulam, é claro, o que é real, apenas jogam com ele, deixando-o em suspensão no espaço e tempo da leitura (...) a ficção e a poesia são formas viáveis – e prazerosas – de lidar com as diferentes faces

<sup>4</sup> De acordo com a BNCC, os “bebês” são considerados aqueles com 0 a 1 ano e 6 meses de idade.

<sup>5</sup> A BNCC considera “crianças pequenas” aquelas com idade de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

do real. Possibilitam à criança identificar e examinar percepções, sentimentos, fatos, situações, formando, assim, conceitos. Lidam, desse modo, com a realidade concreta, por meio da que foi simbolicamente construída. A linguagem recorta o mundo, a literatura o modela (CADEMARTORI, 2010, pp. 27-28).

Pode-se notar que o uso da linguagem literária é um fator determinante de qualidade para todo e qualquer livro; outro aspecto que se deve levar em consideração, ao adquirir um obra literária para uma criança, são as suas ilustrações, o cuidado e o zelo ao fazê-las, deixando-as bonitas e agradáveis aos olhos; a utilização de cores também é outro atrativo importante; livros que trabalhem com poesia, rima e diferentes gêneros literários também devem ser levados em consideração. Assim, pesquisar sobre a literatura para crianças bem pequenas, requer a união de dois assuntos – *literatura e crianças* –, que causam à pesquisadora a satisfação pessoal e o interesse em ampliar seus conhecimentos sobre os assuntos.

Neste contexto, a dissertação tem por objeto a literatura para crianças bem pequenas e, como objetivo geral, a análise de quatro livros literários, Os livros literários que serão analisados são: *Cabe aqui na minha mão*<sup>6</sup>, *Eu sou assim e vou te mostrar*<sup>7</sup> *E você?*<sup>8</sup> e *Rimarinhas*<sup>9</sup>. Essas obras, juntamente com outras vinte e duas da categoria 2 do Programa, foram selecionadas pelo PNLD Literário de 2018<sup>10</sup>. As quatro obras analisadas neste trabalho abordam principalmente os temas norteadores do PNLD Literário 2018 que são *descoberta de si; família, amigos e escola; o mundo natural e social; diversão e aventura e outros temas*, aos campos de experiências contidos na BNCC, sendo eles: *o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades*,

<sup>6</sup> CATARINA, Érica. **Cabe aqui na minha mão**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010. Érica Catarina nasceu em Brasília no Distrito Federal. Ela é artesã por profissão e compôs toda a ilustração do livro de sua autoria com trabalho de feltro.

<sup>7</sup> JANISCH, Heinz. **Eu sou assim e vou te mostrar**. São Paulo: Brinque-Book, 2017. Janisch, que nasceu em 1960, na Áustria, é autor e jornalista. Publicou vários livros para crianças e jovens, traduzidos para diversas línguas, além de ter recebido prêmios importantes, como o Prêmio Austríaco de Livro Infantil e Juvenil.

<sup>8</sup> BEZERRA, Rosângela Maria de Queiroz (Rosinha). **E Você?** São Paulo: Frase e Efeito Estúdio Editorial, 2016. Rosinha, natural de Recife e atualmente morando em Olinda, é escritora e ilustradora de livros infantis.

<sup>9</sup> ANDREAS, Maurilo & MARTINS, Cláudio. **Rimarinhas**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010. Maurilo Andreas é de Ipatinga, Minas Gerais, Possui formação em publicidade, além disso é escritor, poeta e contador de histórias. Cláudio Francisco Martins Teixeira nasceu em 1948, em Juiz de Fora, Minas Gerais, e faleceu em 2018. Foi um famoso ilustrador, com 1000 capas e 300 livros infanto-juvenis ilustrados; além disso, publicou mais de 50 obras de sua autoria.

<sup>10</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tinha anteriormente como “(...) principal objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos para estudantes da Educação Básica das redes públicas passa, a partir desta edição (PNLD 2018 – Literário), a incluir em sua agenda a seleção e distribuição de livros literários” (BRASIL, 2018, p. 3).

*relações e transformações*, os gêneros literários *poesia, cantiga e conto* e, principalmente, os aspectos linguísticos presentes na obra que contribuem para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas.

Faz-se necessário responder algumas questões que norteiam este estudo, sendo elas: É possível que livros infantis contribuam para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas? Quais são os recursos linguísticos presentes nos livros infantis selecionados que favorecem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral? Os livros do PNLD Literário – 2018 podem ser considerados apropriados – na perspectiva da aquisição da linguagem – para as crianças bem pequenas?

Nossa hipótese principal é que a leitura de livros para as crianças bem pequenas contribuem de forma significativa para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, por meio do emprego de recursos como a rima, a onomatopeia, as repetições etc.; além disso, como hipótese subsidiária, entendemos que os livros escolhidos pela PNLD Literário – 2018 são apropriados para as crianças bem pequenas, apresentando, muitos elementos linguísticos que contribuem para a aquisição e desenvolvimento da linguagem.

No que se refere à metodologia da pesquisa, adotamos – apoiados em Lima e Silva (2018) – o paradigma<sup>11</sup> qualitativo. Esse paradigma tem como foco a investigação, a compreensão de um fenômeno, a descrição do assunto pesquisado e a interpretação das informações. Baseados nos autores citados anteriormente, para que se tenha uma pesquisa qualitativa, deve-se percorrer um ciclo de investigação, sendo esse: a escolha de um tema a ser pesquisado; a formulação de questionamentos; o resumo das informações; a elaboração de registros; análise de informações e a escritura das informações coletadas e analisadas.

Consequentemente, trabalhou-se também com a *análise de conteúdo*. Ela se dá, principalmente, pela organização da análise, ou seja, pela separação de todos os

---

<sup>11</sup> Um paradigma, como um modo de considerar determinado fenômeno, esclarecendo-o e/ou identificando-o como existente: “1) serve como guia para os profissionais de uma determinada disciplina, porque indica quais são os problemas e questões importantes que esta enfrenta; 2) orienta o desenvolvimento de um esquema esclarecedor (modelos e teoria) que possam situar estas questões e problemas num referencial possível de serem resolvidos por um profissional; 3) estabelece os critérios para o uso de ‘ferramentas’ apropriadas (metodologias, instrumentos, tipos e formas de coleta de dados) na resolução dos problemas levantados; 4) propõe uma epistemologia na qual as tarefas precedentes possam ser consideradas como princípios organizadores para a realização do ‘trabalho normal’ de uma disciplina” (FILSTEAD *apud* LIMA & SILVA, 2018, p. 197-198).

materiais que são necessários para o conhecimento do assunto que está sendo trabalhado e que podem contribuir para a solução dos problemas e questões norteadoras: “geralmente, esta primeira fase possui três dimensões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2011, p. 125); em seguida, tem-se a codificação, que nada mais é do que a separação da parte do texto, da citação que pode ser analisada, que pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho:

a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto. (id., ibid. p. 133).

Há, também, a categorização: “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. (id., ibid. p. 147), sendo que, na presente pesquisa, o critério de categorização foi realizado pelo semântico ou temático, por exemplo: Literatura, Literatura Infantil, Educação Infantil etc. Outro ponto importante para a análise de conteúdo é a inferência, em que é necessário procurar deduzir e interpretar o que não está dito no texto claramente: “como Holsti afirma, ‘a intenção de qualquer investigação é produzir inferências válidas’, a partir dos dados, ou, como faz notar Namenwirth, a inferência não passa de um termo elegante, efeito de moda, para designar a indução, a partir dos fatos” (ib., ibid. p. 168).

Como referência para as abordagens e tratamento do objeto de pesquisa, utilizou-se os conceitos de Severino (2018), sendo eles:

1. a *pesquisa documental*: aqui, trabalhou-se com dois documentos legais do Ministério da Educação, a BNCC e o PNL D Literário – 2018. A BNCC descreve alguns aspectos históricos da Educação Infantil; o conceito de Educação Infantil; a definição de criança; a necessidade das interações para aprender, desenvolver e socializar, bem como o brincar; sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil; a intencionalidade educativa; sobre os campos de experiência e sobre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil, com enfoque nos das

crianças bem pequenas. Já o PNLD Literário – 2018 sistematiza os materiais aprovados por uma banca examinadora em três categorias, sendo que cada uma é composta por temas de acordo com a BNCC, citados posteriormente.

2. a *pesquisa bibliográfica*: utilizaram-se registros disponíveis, como livros e artigos sobre literatura infantil, aquisição e desenvolvimento da linguagem, sobre educação infantil, desenvolvimento infantil etc.
3. *pesquisa descritiva-explicativa*: além de registrar, de descrever os conteúdos, os conceitos e informações estudadas que contribuem para a pesquisa, faz-se necessário também testar se as hipóteses serão confirmadas ou refutadas ao longo da pesquisa.

Por fim, a presente dissertação divide-se em *memorial* e quatro seções, sendo elas introdução, literatura e educação infantil, aquisição e desenvolvimento da linguagem oral e análise dos livros do PNLD Literário 2018 para crianças bem pequenas.

Na primeira seção trata-se basicamente a respeito da visão que se tinha da infância/criança e sobre o desenvolvimento infantil ao longo da História do Brasil, de acordo com as teorias de Veyne (2009), Lopez (2014) e Halpern (2014), e depois, sobre a visão da infância/criança a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Base Nacional Comum Curricular (2016). Em seguida, trata-se da parte metodológica do trabalho e por fim, foi realizado o estado da arte com o intuito de considerar a relevância do tema estudado.

Na segunda seção, são abordados alguns pressupostos sobre criança/infância e sobre a educação infantil de acordo com Montessori (1949, 2018 e 2019), Kramer (1986, 1999 e 2009), Ariès (1986) e Kuhlmann (1998). Depois, trabalha-se com algumas questões sobre alfabetização e o ato de ler, para isso, verifica-se alguns índices oficiais sobre o problema do analfabetismo no Brasil, com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Além disso, sobre alfabetização debruçou-se em Ferreiro (2008 e 2011), Freire (1989), Martins (2012), Bordini (1985 e 1993) e Mello (2016). Finalizando essa seção, abordou-se os aspectos históricos da literatura infantil e suas



contrições para a formação literária das crianças bem pequenas, para isso, se estuda as concepções de Baptista (2016), Meireles (1979), Coelho (1984), Zilbermann (2003), Silva (2016), Frantz (2011) e Cândido (1972).

A próxima seção versa a respeito das concepções sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem oral. A princípio, trabalha-se com algumas considerações sobre o isolamento linguístico, com base em Rosa (2013), Menyuk (1975) e Trask (2015). Outro aspecto dessa seção é a respeito das concepções sobre língua e linguagem que são pautadas em Saussure (2006), Fiorin (2013 e 2015), Silva (2017), Riolfi (2009), Petter (2015) e Hubner e Ardenghi (2010). No que se refere, especificamente, sobre as concepções de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, elas são pautadas em Scarpa (2019), Ré, Paula, Mendonça (2019), Trask (2015), Mousinho R. et Al. (2008), Menyuk (1975) e François (2019).

Finalmente, a quarta e última seção é composta por alguns documentos que fundamentam e modelam o processo de ensino de Literatura e Educação Infantil, como a BNCC (2016) e o PNLD Literário (2018). Feito isso, finalmente, faz-se a análise crítica dos quatro livros descritos anteriormente, levando em consideração os gêneros literários das obras, o(s) tema(s) de cada um, os campos de experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, principalmente, aqueles que contribuem para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas.

Com o intuito de verificar a relevância e a necessidade do tema pesquisado, realizou algumas buscas por produções acadêmicas associadas ao tema dessa pesquisa. Para isso, utilizou os bancos de dados publicados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com as seguintes palavras chaves: Literatura Infantil, Educação Infantil e Linguagem oral. Notou-se que mesmo tendo alguns trabalhos que podem contribuir com a temática, é importante que amplie tal estudo para a área da educação, não só para a academia, a fim de pesquisar sobre o assunto nos programas de pós-graduação, mas e principalmente para os alunos de pedagogia em formação que estarão em sala de aula e poderão por em prática efetivamente os estudos até hoje realizados.

No banco de dados da Capes, encontrou-se 342 pesquisas na base de dados da CAPES, dos quais 3 delas mais se aproximam da temática estudada.

O artigo de Débora de Hollanda Souza (2007) da Universidade Federal de São Carlos tem como o tema: *As crianças e o mundo das palavras: considerações sobre a pesquisa em desenvolvimento lexical* trata da necessidade de pesquisadores voltarem sua

atenção para o tema da aquisição das primeiras palavras pelas crianças, pois o aprendizado das primeiras podem contribuir para uma melhor compreensão do desenvolvimento linguístico infantil. Trata também das possibilidades de como as crianças aprendem as palavras, para isso, ela se utiliza de uma revisão de literatura que descreve como pode ser que esse processo de desenvolvimento da linguagem pode acontecer e que possa estimular a curiosidade de pesquisadores brasileiros a procurar respostas ainda não encontradas sobre essa temática, e também a pesquisar como os aspectos transculturais ou dados obtidos em diferentes comunidades linguísticas podem contribuir para a compreensão da relação entre linguagem e cognição.

O artigo de Mirtes Adiles Sandri, Simone Lorelei Meneghetti, Erissandra Gomes (2009) trata do tema: *Perfil comunicativo de crianças entre 1 e 3 anos com desenvolvimento normal de linguagem*. Esse trabalho tem como premissa traçar o perfil comunicativo de crianças entre 1 e 3 anos de idade com desenvolvimento normal da linguagem relacionando as faixas etárias e gênero. Segundo as autoras há uma variabilidade na aquisição da linguagem de cada criança, mas existe uma sequência cronológica parecida de desenvolvimento para todas, em que é possível descrever fases evolutivas e uma crescente das habilidades cognitivas e comunicativas quando comparadas diferentes faixas etárias e alguns teóricos acreditam na influência do gênero no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Mediante a coleta de dados e sua análise, as pesquisadoras puderam concluir que o grupo 2 (de crianças com 2 e 3 anos de idade) teve melhor desempenho em todas as áreas pesquisadas, sendo elas: habilidade comunicativa, organização linguística, compreensão da linguagem oral e características gerais do desenvolvimento cognitivo, do que o grupo 1 (crianças entre 1 e 2 anos de idade), porém não houve diferença significativa estatisticamente com relação aos gêneros.

Por último, encontrou o artigo que de alguma maneira pode contribuir, intitulado: *Investigando o processo de leitura por meio de ambientes colaborativos*, de Adair de A. Neitzel y Luiz C. Neitzel (2009) parte do pressuposto que não basta as instituições promoverem o acesso da criança ao livro, mas de um programa de formação de leitores, em que o livro passa a ser um elemento apreciado, um objeto estético, possibilitando que a criança se relacione com o livro como ela se relaciona com o brinquedo. Sendo que a imagem que a criança constrói do livro na infância é determinante para sua formação como leitor. É preciso educar a sensibilidade das crianças. E finaliza afirmando que um projeto fundamentado na premissa de que o livro

deve ser tocado, sentido, percebido e entendido sem precisar ter uma finalidade prática e utilitária.

No banco de dados da BDTD, encontrou-se 269 dissertações, das quais 9 delas mais se aproximam da proposta dessa pesquisa. Dessas 9 destacamos 4 dissertações, pois essas são as que mais vão ao encontro da questão da literatura infantil e educação.

A dissertação de Maria Socorro Silva (2007) da Universidade Federal do Ceará conversa diretamente com a presente pesquisa que tem como tema: *Quem conta um conto aumenta um ponto? Literatura infantil e oralidade*, pois investigou o papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da linguagem oral e utilizou como base teórica os estudos de Piaget, Vigotski e Wallon, bem como as concepções sociointeracionista. O trabalho discute a importância da leitura como ferramenta no trabalho com as crianças, principalmente com aqueles que estão na fase de desenvolvimento da oralidade, socialização, construção do pensamento lógico para que aprendam a fazer uso da linguagem oral, para relatar o que pensam e sentem e para se situarem em sociedade.

A dissertação de Marcela Lais Allgayer Pinto (2018) da Universidade de Caxias do Sul com o título: *Interação de bebês com livros literários* trata analisar a interação de bebês com livros literários, a fim de contribuir para os processos de educação literária na Educação Infantil, para isso, ela faz uma pesquisa investigativa por meio de aplicação de situações de mediação de leitura com grupo de bebês. Como resultado, evidenciou que a literatura mediada pode promover o autoconhecimento e o desenvolvimento dos pequenos, além disso, o espaço para que o bebê/leitor tivesse oportunidade de ampliar sua capacidade de expressão, compreensão e comunicação com experiências diversificadas, entre elas a conversa, a música e a escuta de histórias é de suma importância.

Luciana Domingos de Oliveira (2010) da Universidade Federal do Espírito Santo desenvolveu uma dissertação com o título: *O trabalho com a Literatura na Educação Infantil*. O trabalho considera a literatura infantil, como manifestação artístico-cultural, contribui para a formação da criança, pois estimula o desenvolvimento de diálogos com os personagens e as situações da história, o que impacta seu modo de compreensão do mundo. A literatura deve proporcionar condições para que as crianças desenvolvam a fala, a capacidade de argumentação e a compreensão cada vez mais ampla e complexa de textos. E conclui, por exemplo, afirmando a importância das crianças terem acesso a diferentes obras no decorrer de sua escolarização e sobre a necessidade de compartilhar leituras.

*Existe uma literatura para bebês?* É uma dissertação escrita por Cristiene de Souza Leite Galvão (2016) apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais. Sua pesquisa tem por objetivo principal investigar o teor literário em livros de literatura destinados a crianças de 0 a 2 anos. Ela busca aproximações com o universo infantil, considerando os bebês como sujeitos que são produtos e produtores de cultura e que, na troca de experiências como os outros e com o meio, constroem suas singularidades.

Simone Eliane dos Santos Pessanha (2020) escreveu sua dissertação à Universidade Nove de Julho (Uninove) com o título: *Literatura Infantil: A prática pedagógica de uma professora de Creche*. Ela parte do princípio que é possível trabalhar a literatura infantil com as crianças bem pequenas e que elas são capazes de questionar e se posicionar diante das narrativas. Como referencial teórico para a pesquisa, ela utilizou-se de Abramovich, Baptista, Coelho, Fonseca, Parreiras, Silva, Zilberman e outros. A autora descreve como foi que uma professora de um Centro de Educação Infantil (CEI) trabalhava e escolhia os livros a serem lidos durante as aulas e após suas observações ela realizou vários apontamentos dos quais seriam expostos à professora para seu conhecimento e aprimoramento de sua prática docente.

## 2. LITERATURA E EDUCAÇÃO INFANTIL

### 2.1. Sobre *Criança, Infância e Educação infantil*: alguns pressupostos.

Há uma frase comum que já se ouviu dizer ou até mesmo já se falou umas tantas vezes: “As crianças são o futuro de um país” e, a partir dela, podem-se gerar diversas versões. De fato, a sociedade é o reflexo do que foi a infância das pessoas que a constitui, ou seja, a maneira que elas foram ensinadas e o que foi ensinada a elas serão bagagens para formar uma sociedade democrática:

O próprio homem deveria se tornar o centro da educação e é necessário ter presente que o homem não se desenvolve na universidade, mas inicia o seu desenvolvimento mental a partir do seu nascimento e o faz, com uma intensidade maior, durante os primeiros três anos de vida. (MONTESSORI, 1949, p. 17).

Porém, por vezes, o adulto pode ter uma concepção de que a criança é um ser vazio, desprotegido, desprovido de conhecimento e inteligência. Por isso, o adulto deve preenchê-la com seus conhecimentos e guiá-las por seus caminhos. Atitudes como essas podem impedir a espontaneidade das crianças, desencorajá-las a superar obstáculos que vão surgindo no seu processo de desenvolvimento, causando conflitos entre a criança e o adulto. Segundo Montessori (2019, p. 21), o adulto sobrepuja a criança - que se encontra em um período sensível, do qual ela tem um guia interno - quando ele a impede de procurar transpor seus obstáculos, os conflitos por si mesma, de maneira que elas possam construir seu próprio conhecimento.

As concepções de *criança, infância e educação infantil* vão sendo transformadas ao longo da História, a fim de revelar a sociedade da época, elas trazem “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207).

Kramer (1986, p. 79) define *criança* como um ser social que possui uma história, pertencente a uma classe social determinada, que estabelece relações de acordo com seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem que decorre de suas relações sociais, culturais e geográficas. Além disso, para a autora: “A concepção de criança na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social, político, que encontra

parâmetros e informações que lhe permitem formular, construir e reconstruir o espaço que a cerca.” (KRAMER, 2009, p. 207). De igual modo, para Maria Lúcia Machado (2002, p.27), a criança é percebida como um ser social, da qual seu desenvolvimento se dá de acordo com a interação dela com outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados.

Para Maria Montessori (2019, p. 51), a criança é um ser que “possui uma vida psíquica ativa mesmo quando não é capaz de manifestá-la, porque deve elaborar lentamente, em segredo, suas difíceis realizações”. Para a autora as crianças passam naturalmente por *períodos sensíveis* que são as “sensibilidades interiores que guiam, no meio ambiente multiforme, a escolha das coisas necessárias e das situações favoráveis ao desenvolvimento” (p. 57) e afirma que os períodos sensíveis são aqueles em que as crianças adquirem conhecimentos e explica que eles são como:

um farol aceso que ilumina interiormente, ou a um campo elétrico que ocasiona fenômenos ativos. É essa sensibilidade que permite à criança relacionar-se com o mundo exterior de um modo excepcionalmente intenso. E então tudo é fácil, tudo é entusiasmo e vida. Cada esforço é um acréscimo de poder. Somente quando, no período sensível, a aquisição for completada, vem o torpor da indiferença, a fadiga. (MONTESSORI, 2018, p. 56).

Além disso, para Montessori (1949), a criança é entendida como um ser capaz de se autoinstruir (p.14), que constrói conhecimento com alegria e felicidade (p. 17). No mais, “a criança é um ser humano integral” (MONTESSORI, 2018, p. 19).

Portanto, entende-se que a criança não é um ser vazio, mas traz consigo os conhecimentos que vem construindo no dia-a-dia com o outro e consigo mesma; é um ser que busca a interação com o outro e com o meio e desde recém-nascida deve ser considerada como um sujeito e não como alguém que pode vir a ser; ela é um sujeito constituído de direitos, participativo e ativo em seu processo de aprendizagem.

Sobre a concepção de *infância*, de acordo com Ariès (1986, p. 65), sua descoberta da se iniciou no século XIII e seu desenvolvimento foi mais proeminente a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. Antes desse período, o sentimento de infância não existia por falta de consciência, ou seja, de conhecimento:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia”. (ARIÈS, 1986, p. 157).

Diante dessa nova realidade – da descoberta da infância – segundo o mesmo autor, surgiram dois sentimentos a respeito da infância. O primeiro deles é caracterizado pela paparicação por meio da família e o segundo sentimento da infância surgiu fora do meio familiar, esse veio pelos eclesiásticos ou homens da lei, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Além desses, outros componentes apareceram: a higiene e a saúde física. (ARIÈS, 1986, pp. 163-164).

Atualmente, é possível notar uma grande preocupação em compreender melhor o que venha a ser a infância. O desejo da escola em respeitar esse período delicado e único na vida do ser humano é cada vez mais crescente e à medida que os estudos são aprofundados e disponibilizados aos professores; a falta de informação e de acesso aos diversos estudos sobre essa fase, portanto, acaba dificultando as práticas pedagógicas da sala de aula e até mesmo o relacionamento do professor e da criança.

Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 15), a infância deve ser compreendida como uma condição da vida da criança, ou seja, como um momento do qual ela está vivendo, por isso é esperado que esse momento seja, para ela, o mais proveitoso, explorador e agradável possíveis. Dessa maneira, segundo o autor: “Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância”. (KUHLMANN, 1998, p. 31). Para Montessori (2019), a criança “não deve recordar a sua infância: ela é a infância” (p. 21). Além disso, para Fernandes e Kuhlmann Júnior:

a palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. (FERNANDES & KUHLMANN, 2004, p. 16).

É importante ressaltar que esse é repleto de aprendizagem, não só da aprendizagem mediada por um adulto, mas também de sua autoaprendizagem, por isso, é necessário que se dê respeito ao tempo da criança, da sua autonomia no processo de conhecimento e descoberta das coisas, e de si mesma como pessoa. Muitas vezes, por outro lado, pode-se pensar que a infância é um período obscuro, do qual a criança passa por ele de forma passiva e sem significado:

Concepções sobre infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte do nosso imaginário social. Na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada precisa, inclusive, passar antes pela escola. (REDIN, 2007, p. 15).

Na infância a criança está predisposta biologicamente a adquirir saberes e a desenvolvê-los, pois ela é constituída por uma mente que absorve tudo o que é lhe é ensinado:

O desenvolvimento cerebral que permitirá a aprendizagem ao longo da vida tem especial relevância durante a Primeira Infância. Pesquisas da neurociência demonstraram que o cérebro humano alcança 80% do tamanho adulto durante os três primeiros anos de vida e que, nessa etapa, se formam 40% das habilidades mentais das pessoas adultas (BRASIL, 2018, p. 12 *apud* Araújo e López-Boo, 2010).

Da mesma maneira, de acordo com Montessori (2019, pp. 109 -110.), a predisposição também vai ao encontro da sugestão – do estímulo e da inspiração –, pois a criança vive em um estado criativo. O adulto, por conseguinte, pode então insinuar-se, quase penetrar sutilmente, animando com a própria vontade a sublime posse que é a vontade da criança, que é a sua maleabilidade.

A infância é compreendida como um momento, uma circunstância da qual a criança está vivendo. A infância é a própria criança. Com isso, deve-se preservar esse momento com sutileza, estímulo, encorajamento, com incentivo à autoaprendizagem e à autonomia.

No que se refere à *Educação Infantil*, na Constituição de 1988, o Estado Brasileiro passou a assegurar o acesso às crianças de 0 a 6 anos de idade na creche e pré-escola. Posteriormente, com a LDB<sup>12</sup>, em 1996, passa a reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Em 2006, com a homologação da lei 11.274, que estabelece o ensino fundamental de 9 anos, a Educação Infantil passa a contemplar crianças de 0 a 5 anos de idade e as de 6 anos são matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir destas e demais legislações vigentes, a Educação Infantil passou a ser compreendida como um período essencial do “educar e brincar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo” (BRASIL, 2016, p. 36), cujo objetivo é o de:

---

<sup>12</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define e regulariza a organização da educação brasileira com base na Constituição.



ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2016, p. 36).

O papel do professor de Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010, pp. 25-27), deve ser o de garantir às crianças a promoção do conhecimento de si e do mundo; favorecer sua imersão em diferentes linguagens e formas de expressão (gestual, verbal, plástica, dramática e musical); possibilitar experiências de narrativas e convívio com diferentes gêneros textuais orais e escritos; criar relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço-temporais; ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; possibilitar situações para a elaboração de sua autonomia (como ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar); possibilitar vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, a fim de ampliar sua visão de identidades e da diversidade; incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o seu conhecimento em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; interagir com diversas manifestações de músicas, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, dança, teatro, poesia e literatura, tradições culturais brasileiras e com o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e sustentabilidade da vida na Terra e ao não desperdício.

Para Maria Montessori (2019), o adulto tem um papel importante no processo de conhecimento da criança, porém há uma maneira adequada para que ele faça isso:

A criança observa apaixonadamente as coisas e se sente atraída por elas; mas, sobretudo, é atraída pelas ações do adulto para conhecê-las e reproduzi-las. Ora, o adulto poderia ter sob esse ponto de vista uma espécie de missão: ser um inspirador das ações infantis, um livro aberto no qual a criança leria a orientação de seus próprios movimentos e aprenderia o que lhe é necessário saber para agir bem. Mas o adulto, para assumir tal tarefa, deveria manter-se sempre calmo e agir lentamente, a fim de que suas ações fossem claras em todos os seus detalhes para a criança que o observa. Se o adulto, ao contrário, se abandona a seus ritmos rápidos e fortes, então, em vez de inspirar a criança, pode influir em seu espírito e assumir o seu lugar por intermédio da sugestão. (MONTESSORI, 2019, p. 111)

Nesse período escolar a interação e o brincar são primordiais, a saber, aquela está baseada nas “ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita

aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL 2010, p. 37), esta se refere a algo que “caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potencias para o desenvolvimento integral das crianças” (id, 2010, p. 37). Pelo ato de brincar da criança é possível reconhecer “a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções”. (id, *ibid.*, 2010, p. 37).

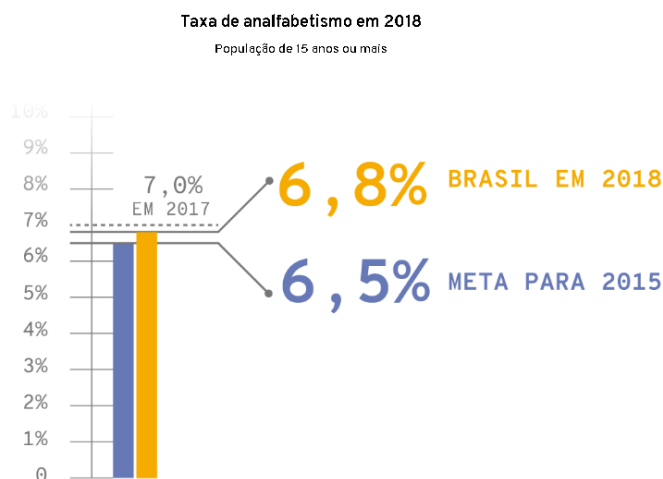
## **2.2. Questões sobre alfabetização e o ato de ler**

Índices oficiais sobre o problema do analfabetismo no Brasil, além de, por si só, mostrarem que o tema continua urgente, lançam, para o pesquisador, pistas sobre outros temas a ele relacionados, tanto na educação formal (como a indisciplina, baixo rendimento acadêmico, evasão escolar) como na sociedade em geral (aumento da desigualdade social e na desigualdade de apropriação de bens intelectuais e culturais, aumento da pobreza extrema, problemas ligados a questões socioemocionais e, até mesmo, de saúde). Pesquisar a Educação Infantil, investigar práticas de letramento e alfabetização, propor práticas pedagógicas inclusivas e significativas, portanto, é, em grande medida, questionar qual é a sociedade que desejamos ajudar a construir.

Voltando aos índices, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) colhidos no primeiro semestre de 2019, nota-se que o problema do analfabetismo no Brasil ainda está distante de ser superado:

A taxa de alfabetização mais atual no Brasil foi divulgada pelo IBGE em junho de 2019 na última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua. O Brasil tem pelo menos 11,3 milhões de pessoas com mais de 15 anos analfabetas (6,8% de analfabetismo). No mundo, mais de 750 milhões permanecem nessa situação (GAZETA DO POVO, 2019, s.p.).

Nos dados ilustrados a seguir, podemos ver, também, a situação em 2018:



Fonte: IBGE - PNAD Contínua 2018 - Educação.

Levando-se em consideração que quase 7% da população brasileira, hoje estimada para mais de 211 milhões de habitantes, ainda é analfabeta, podemos concluir que a quantidade de famílias e indivíduos vivendo abaixo das condições necessárias para o mercado de trabalho e, também, de acesso a bens culturais tornam a mobilidade social, isto é, a mudança de status econômico por suas próprias habilidades e forças, e a superação da miséria algo impensável sem, além de outros, um investimento maciço na educação com foco na alfabetização e práticas de letramento da criança.

Como se não bastassem os dados que, por si só, já são alarmantes, a crise do Coronavírus no país, além do número altíssimo de vidas perdidas, tornou, muito mais evidentes, as faces da desigualdade econômica e de acesso a bens culturais no Brasil: enquanto colégios particulares de elite oferecem aos seus alunos toda uma gama de metodologias remotas e híbridas, as escolas públicas, principalmente de prefeituras afastadas dos grandes centros, veem o índice de evasão escolar aumentar de maneira estratosférica<sup>13</sup>.

Muito antes da pandemia do Coronavírus, no entanto, fazia-se necessária a construção de um pacto federativo que estabelecesse metas claras e concretas para a educação brasileira. O Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, foi uma resposta no âmbito governamental e institucional aos desafios relacionados à realidade educacional brasileira. Para sua construção, foram usados dados extraídos das pesquisas do INEP (Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, Saeb e Ideb), do

<sup>13</sup> Em Portaria publicada em setembro de 2020, o Ministério da Educação divulgou o número de matrículas feitas na Rede Pública (Municipal e Estadual) e os índices apontam para uma possível evasão de 400 mil alunos. Cf.:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2020&jornal=515&pagina=97>

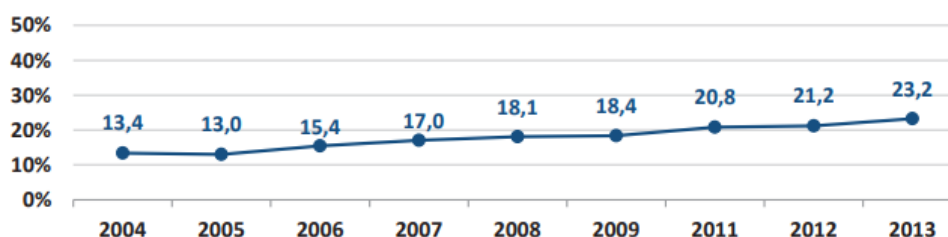
IBGE (Pnad e Censo Demográfico) e da Capes (dados da pós-graduação). Das informações colhidas, o Plano Nacional estabeleceu 20 metas a serem atingidas entre o período de 2014 a 2024<sup>14</sup>. Para a presente pesquisa, sem ignorar a importância do documento inteiro, as metas que podem contribuir para este estudo são:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2015, p. 21)

(...)

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. (BRASIL, 2015, p. 85).

Os indicadores mostram que de 2004 a 2013 houve um crescimento de 9,8 p.p. (pontos percentuais) de crianças com idades de 0 (zero) a 3 (três) anos que frequentaram a escola.

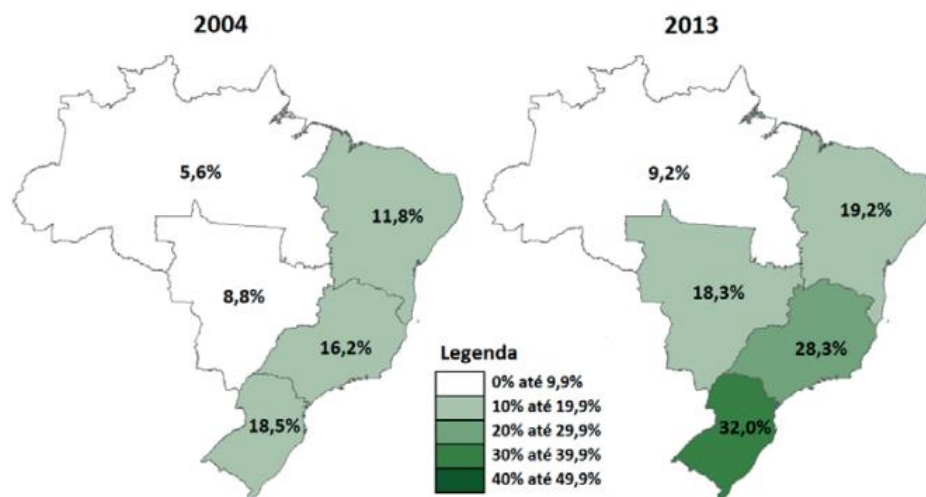


**GRÁFICO 7** Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Direção/Inep.

Sobre as grandes regiões do país, pôde-se verificar que na região Sul (32,0%) e na Sudeste (28,3%) houve um maior crescimento de crianças que frequentavam a escola. Já o Nordeste (19,2%), o Centro-Oeste (18,3%) e o Norte (9,2%) foram as regiões com menos acesso à escola:

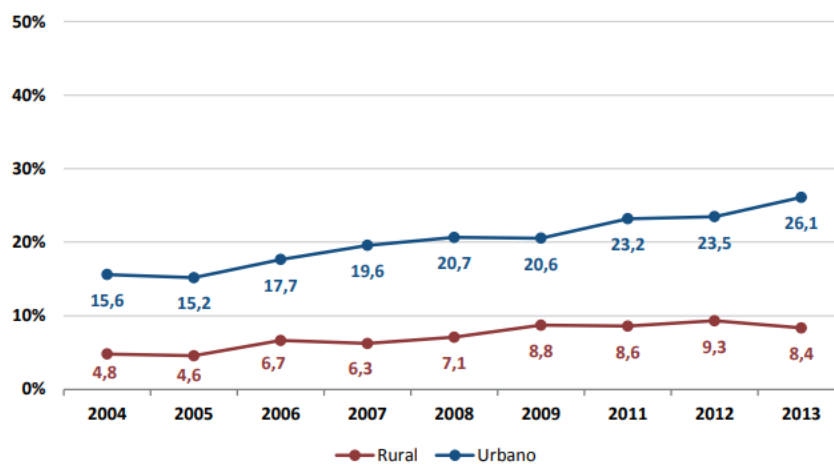
<sup>14</sup> Cf. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>



**GRÁFICO 8** Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola, por grandes regiões – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

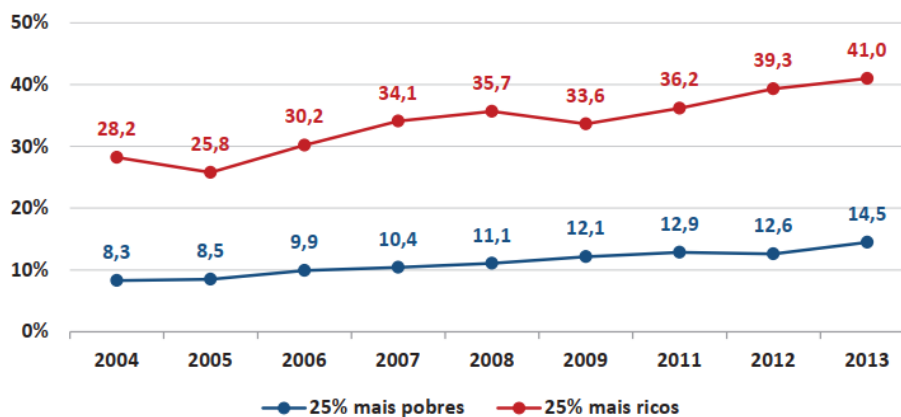
No que se refere às crianças que moram em zonas urbanas e zonas rurais, nota-se que aquelas (concordância com crianças) que moram em zonas urbanas têm mais acesso à escola que aquelas que residem em zonas rurais. Embora os índices tenham aumentado anualmente, ainda é de 17,7 p.p a distância entre os dois grupos:



**GRÁFICO 9** Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola, por localização de residência – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Por fim, analisando o quesito renda domiciliar *per capita*, pôde-se compreender que houve avanços em ambos os grupos – os mais ricos e os mais pobres – porém, a diferença entre as crianças de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola em 2004 a 2013 mais ricas e as mais pobres é de 26,5 p.p, o que demonstra a necessidade de medidas públicas mais eficientes no combate a desigualdades sociais no país.



**GRÁFICO 12** Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola, por quartis de renda domiciliar *per capita* – Brasil

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep.

Além dos tópicos mencionados anteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) lança muitas luzes, também, sobre o tema da desigualdade no acesso à educação na faixa populacional de 0 a 3 anos de idade, sobre os números específicos de acesso nas diferentes unidades federativas, a respeito das diferenças entre raça / cor, na de renda domiciliar *per capita*, entre outros. Todos eles são significativos, mas, por conta de não perder o foco deste trabalho e de se manter a objetividade, se deixa que os dados sejam analisados por pesquisadores que possam pormenorizar os debates que tais números suscitam.

Voltando, portanto, ao tema e relacionando os dados obtidos até então com aqueles que o Brasil apresenta internacionalmente no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2018, ainda não é possível afirmar que o maior acesso à escola significou maior aprendizagem. De acordo com os dados: “A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento e leitura no Pisa 2108 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE<sup>15</sup> (487)” (BRASIL, 2020, p.68). Veja-se a tabela que segue:

<sup>15</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, fazendo parte dela os seguintes países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Coreia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Peru, Polônia, Portugal e Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça e Turquia. (BRASIL, 2020, p. 19).

**TABELA 5**  
**MÉDIAS, INTERVALOS DE CONFIANÇA E PERCENTIS DAS PROFICIÊNCIAS**  
**DOS PAÍSES SELECIONADOS – LEITURA – PISA 2018**

PAÍS	RANKING <sup>1</sup>	MÉDIA	EP <sup>2</sup>	IC <sup>3</sup>	INTERDECIL <sup>4</sup>
Canadá	4-8	520	1,8	517-524	388-646
Finlândia	4-9	520	2,3	516-525	387-643
Coreia	6-11	514	2,9	508-520	377-640
Estados Unidos	10-20	505	3,6	498-512	361-643
Portugal	20-26	492	2,4	487-497	362-613
Média OCDE <sup>5</sup>	--	487	0,4	486-488	354-614
Chile	42-44	452	2,6	447-457	331-572
Uruguai	46-52	427	2,8	422-433	299-552
Costa Rica	46-54	426	3,4	420-433	323-534
México	49-57	420	2,7	415-426	314-530
<b>Brasil</b>	<b>55-59</b>	<b>413</b>	<b>2,1</b>	<b>409-417</b>	<b>286-548</b>
Colômbia	54-61	412	3,3	406-419	300-532
Argentina	60-66	402	3,0	396-407	274-529
Peru	61-66	401	3,0	395-406	283-523
Panamá	70-72	377	3,0	371-383	265-493
República Dominicana	76-77	342	2,9	336-347	241-453
Espanha <sup>6</sup>	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep, com base em dados da OCDE.

Notas: 1. *Ranking*: intervalo no *ranking* considerando todos os países/economias participantes.

2. EP: estimativa de erro-padrão da média.

3. IC: intervalo de confiança da média.

4. Intervalo interdecil: intervalo em que o limite inferior é o percentil 10 e o superior, o percentil 90.

5. Média aritmética de todos os países membros da OCDE (e Colômbia), excluindo a Espanha.

6. Os resultados da Espanha em letramento em Leitura estavam embargados no momento da elaboração deste relatório.

Sob a perspectiva nacional, pode-se verificar que:

(...) A média de proficiência em Leitura dos estudantes da rede estadual foi de 404 e da municipal, 330, ambas abaixo da média nacional. No entanto, cabe ressaltar que a rede estadual representa 68% dos participantes do Pisa 2018, enquanto a rede municipal, 14% e possivelmente são estudantes com defasagem idade-série, uma vez que os municípios ofertam prioritariamente o Ensino Fundamental. Verifica-se que a média dos estudantes das escolas federais em Leitura foi de 503 pontos, superando a média nacional de 413 pontos, assim como a rede privada, que obteve 510 pontos. (BRASIL, 2020, pp. 78-79)

**TABELA 7**  
**MÉDIAS, INTERVALOS DE CONFIANÇA E PERCENTIS DOS ESCORES POR DEPENDÊNCIA**  
**ADMINISTRATIVA – LEITURA – PISA 2018**

DEPENDÊNCIAS ADMINISTRATIVAS	N	%	MÉDIA	EP <sup>1</sup>	IC <sup>2</sup>
Brasil	10.691	100,0	413	2,1	409-417
Particular	1.381	15,6	510	5,1	500-520
Federal	279	2,5	503	10,0	483-522
Estadual	7.732	68,3	404	2,1	400-408
Municipal	1.299	13,7	330	3,5	323-337

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep, com base em dados da OCDE.

Notas: 1. EP: estimativa de erro-padrão da média.

2. IC: intervalo de confiança da média.

Ao comparar a proficiência em leitura dos alunos que residem em zonas urbanas e zonas rurais, o IC (intervalo de confiança da média) é de 411-420 e de 339-388, respectivamente; por região geográfica, na região Sul o escore é de 420-444, seguido pelo Centro-Oeste que é de 407-443, já o Sudeste tem a média de 418-430, seguido pela região Norte, com 379-405 e com a menor média se tem o Nordeste, com 381-397.

Qualquer paradigma de mudança, urgente e radical, no entanto, deve estar ancorada na realidade social e cultural brasileira e das diversas culturas locais e suas representatividades. Os dados devem ser encarados como indicativos importantes, mas não absolutos, pois, sem o envolvimento de todos os atores da sociedade (educadores, família, comunidade e governo) medidas, que muitas vezes acabam por encarar pessoas como números, podem acabar se fechando em uma espécie de estamento burocrático e “de gabinete”, atendendo mais a demandas partidárias por cargos e verbas que às necessidades concretas de estudantes de todo o país.

Uma proposta global (isto é, que envolve todos os atores interessados e envolvidos no desenvolvimento educacional, na erradicação do analfabetismo e na superação de desigualdades) de mudança de paradigma poderia soar, no entanto, como “esperar do governo e da sociedade que as mudanças sejam feitas” e em nada impactar as práticas docentes e de agentes da educação. Porém, sem uma prática transformadora não há mudanças significativas e que impactam estruturalmente a educação, no mais, qualquer mudança de paradigma é um processo, não um sistema pronto e acabado.

Assim, a prática docente deve estar muito além de cumprir metas administrativas e burocráticas, que muitas vezes dificultam (quando não impendem) o trabalho construtivo do professor, do conhecimento necessário que ele deve ter de seu aluno, das



informações necessárias para um bom planejamento, para elaboração de ações e avaliações do processo todo.

No que diz respeito a procedimentos básicos de aprendizagem, é dever da escola e da sociedade propiciar às crianças a vivência cotidiana com a leitura, desde a Educação Infantil, com a mediação e contação de histórias, propiciando a elas participar da leitura como prática social e, assim, possibilitando seu letramento; incentivar o gosto pela leitura promovendo-a como uma experiência sensorial que ultrapassa o simples ato de ouvir; e, por fim, ajudar a criança a exercer seu direito à literatura, respeitando seu desenvolvimento físico-motor e psicossocial.

Embora a alfabetização não aconteça formalmente na educação infantil, mais objetivamente, na creche com as crianças bem pequenas, entende-se que essa fase formativa de alguma maneira aponta e prepara para a futura alfabetização formal pelo qual a criança passará. Dessa maneira, entende-se que o desenvolvimento da linguagem por meio da literatura infantil poderá contribuir para a redução dos índices de analfabetismo mencionados anteriormente futuramente.

Além disso, o contato da criança bem pequena com os livros de literatura infantil, com o mundo letrado, pode ser um facilitador para o futuro processo de alfabetização formal, levando em consideração que a criança vai incorporando a estrutura da língua, sua sintaxe, se familiarizando com as diversas maneiras de se expressar, com os diversos usos da linguagem, adquirindo vocabulário e ampliando seu repertório.

É possível afirmar que, de fato, há alguns fatores que contribuem para o processo da alfabetização, tais como a familiaridade da criança com a leitura, com sua necessária inserção no universo da leitura literária, seja com a leitura de poemas, parlendas<sup>16</sup> e cantos populares, seja com a leitura de contos de fadas, fábulas, contos infantis etc. No entanto, deve-se ter cautela com a sistematização da alfabetização, pois essa se dará no tempo oportuno, de acordo com a maturidade da criança, conforme o desenvolvimento cognitivo específico de cada uma, ela vai sendo preparada e da maneira mais natural possível.

---

<sup>16</sup>Gênero textual da oralidade que é composta por rimas simplificadas e métricas que favorecem a musicalidade; em que o humor é bem característico. Além disso, a parlenda faz parte da cultura popular e folclórica de um povo, podendo, portanto, sofrer variações de acordo com cada região, comunidade e país.

Tendo isso como base, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - as crianças devem ser alfabetizadas até o segundo ano do Ensino Fundamental:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas<sup>17</sup>, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BRASIL, 2016, p. 89).

Segundo Emília Ferreiro, numa entrevista sobre alfabetização e cultura escrita à *Revista Escola*, diz que a alfabetização é um eterno aprender: “Considero a alfabetização não um estado, mas um processo. Ele tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros” (FERREIRO, 2008, s.p.).

Nessa perspectiva - da leitura como um processo -, considera-se que a leitura antecede a palavra, pois vai além da decodificação das palavras e suas memorizações; ela requer, antes de tudo, uma leitura de mundo que o indivíduo é capaz de fazer, de acordo com suas experiências, vivências e crenças. Ela deve consistir num ato crítico, de diálogo entre o texto e o leitor. Essa leitura refletir-se-á substancialmente no processo de alfabetização:

Processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1989, p. 9).

Principalmente nas escolas - entre educadores - e em outros âmbitos (como no meio de curiosos pelo tema, por exemplo), muito se questionam a respeito de *quando* e *qual* metodologia deve ser utilizada para alfabetizar as crianças. Por isso, fundamenta-se na escritora Emília Ferreiro (2011) para que se possa compreender melhor essas questões levantadas. Ela propõe aos educadores, principalmente, uma reflexão aprofundada sobre qual deveria ser a melhor idade para alfabetizar as crianças e sobre qual seria a melhor metodologia para isso, a fim de que certos paradigmas sejam repensados e até mesmo desconstruídos, se for o caso. Um deles é o fato de que a criança apenas adquire conhecimento quando um adulto lhe permite aprender, como que

<sup>17</sup> Situações em que a criança é exposta a qualquer prática de escrita, como: cartazes espalhados pela sala de aula, livros, exposição das letras do alfabeto, observação da professora escrevendo, lendo etc.

como uma “licença” a esse ato, ou quando um adulto lhe ensina algum conhecimento específico, então, ela está apta a compreender. Mas, pelo contrário, a criança está em um constante processo de aprendizado:

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um sistema sistemático, e que sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 2011, p. 20).

O processo de aprendizagem é realizado desde sempre, sendo que na medida em que crianças encontram situações-problemas nas suas ações, elas mesmas são desafiadas a encontrarem as soluções para cada uma. Às vezes elas as encontram facilmente; outras, vão testando, modificando e desenvolvendo práticas que as auxiliam a transpô-las uma a uma, como no jogo de encaixar peças de brinquedos, por exemplo, ou quando estão aprendendo a andar, ou, ainda, quando desejam alcançar algum objeto e precisam ultrapassar algum obstáculo que as impedem de o alcançar: “Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles”. (FERREIRO, 2011, p. 64).

O aprendizado, pois, está em constante evolução, na medida em que a criança interage com adultos e com crianças de sua idade, menores ou maiores. Essa interação e troca podem ser feitas das mais variadas formas, com as brincadeiras, canções infantis, nos desenhos e pinturas e com as histórias lidas a elas, e até mesmo naquelas que elas “leem” por si mesmas, com toda sua imaginação e capacidade de criatividade aguçada tão próprias de uma criança:

A criança que cresce em um mundo ‘letrado’ está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, neste contexto, queremos dizer interações. Através das interações adulto-adulto, adulto-criança e crianças entre si, criam-se as condições para a inteligibilidade dos símbolos. (...) A criança se vê continuamente envolvida, como agente e observador, no ‘mundo letrado’. Os adultos lhe dão a possibilidade de agir como se fosse leitor – ou escritor -, oferecendo múltiplas oportunidades para sua realização (livros de histórias, periódicos, papel e lápis, tintas etc.). O fato de poder comportar-se como leitor antes de lê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita. (id. pp. 58-59).

A interação e a participação da criança no mundo letrado não estão relacionadas, apenas, àquela realizada na fase de escolarização, quando estão aprendendo a ler e escrever sistematicamente, pelo contrário, ela está em pleno curso antes da fase escolar, ou seja, a criança está desenvolvendo sua alfabetização no dia-a-dia, em casa, nos mais variados âmbitos que ela está inserida, quando ela vai ao mercado (e observa os letreiros dos corredores, das embalagens de seus produtos favoritos), ao shopping (quando lê o logo de seu restaurante ou de sua loja de brinquedos favoritos), quando vê um adulto escrevendo, lendo, nos programas de televisão:

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Os educadores são os que têm maior dificuldade em aceitar isso. Não se trata simplesmente de aceitar, mas também de não ter medo de que seja assim. (id. *ibid.*, 2011, p. 63).

No âmbito escolar algumas dessas práticas deveriam ser implementadas, a fim de construir um ambiente que possa contribuir para um aprendizado sólido, significativo e promissor às crianças:

Escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (id. *ibid.*, p. 99).

Além disso, é importante fomentar o aprendizado das crianças em notar e diferenciar a linguagem comum do cotidiano e a linguagem literária: “Alguém vê formas esquisitas na página, e de sua boca ‘sai linguagem’: uma linguagem que não é a de todos os dias, uma linguagem que tem outras palavras e que se organiza de outra forma”. (id, *ibid.*, p. 99).

Quanto à questão de uma melhor metodologia para ensiná-los a ler e escrever, a autora afirma que:

(...) os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento. / Mas reduzir esta intervenção ao que tradicionalmente denominou-se ‘o método utilizado’ é limitar demais nossa indagação. / É útil se perguntar através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar. (id. *ibid.*, p. 32).

Isso posto, conclui-se que não há uma idade específica e limitada de quando a criança deva ser alfabetizada, de acordo com a autora trabalhada anteriormente, podemos afirmar que cada criança, de acordo com suas experiências prévias, tendo sido inserida a diferentes práticas leitoras, já está adquirindo subsídios necessários para que seja alfabetizada, ou seja, quanto maior for a inserção e os estímulos recebidos para que isso aconteça, a criança, por si mesma, dará indícios fortes que está preparada. A escola, por sua vez, deve levar em consideração os aprendizados que as crianças já adquiriram, podendo, elas mesmas, transmiti-los aos colegas utilizando sua própria linguagem, jamais os podendo.

No mais, não é uma metodologia específica que fará com que uma criança seja alfabetizada ou não, e sim uma prática que leva em consideração a criança que está sendo alfabetizada e não reduzi-la a uma tábula rasa, a um ser que nada sabe e que nada vivenciou até o momento em que um adulto lhe dê o direito a aprender.

O ato de ler não é somente realizar a decodificação dos códigos linguísticos, mas antes dela, é feita pelos sentidos, pela emoção e, então, num outro nível, passará pela razão, fazendo com que nós mesmos dialoguemos com o texto, com as personagens, momento do qual trazemos nossa bagagem cultural e intelectual para auxiliarem na compreensão de determinados assuntos abordados pelo texto. Dessa maneira, a leitura é compreendida, como: "Um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos" (MARTINS, 2012, p. 31).

A autora Maria Helena Martins (2012, p. 40-66) apresenta três diferentes níveis de leitura, sendo eles: o *sensorial* que se dá por aquele do qual se utiliza a visão, o tato, a audição, o olfato e o gosto. Ela envolve as escolhas imediatas, as primeiras sensações, fazendo com que o leitor goste ou não daquele livro, seja ele pela sua aparência, tipo de folha e grafia. Nestes casos, a escolha é feita sem justificativas racionais e de maneira inconsciente.

O segundo nível de leitura é o *emocional*, sendo ele, o que lida com os sentimentos e com o subjetivismo. É um tipo de leitura despreziosa e que é feita tão somente pelo prazer que isso pode causar. Essa leitura pode ocasionar sensações como o sentimento de alegria proporcionado por aquela história ou, ao contrário, uma espécie de tristeza ao nos colocarmos “na pele” de personagens que sofrem. Esse tipo de história pode marcar a vida de um leitor e gravar em suas memórias esses sentimentos e acontecimentos “vividos” no folhear das páginas.

Por fim, há a leitura *racional*. Esta é a que ressalta a reflexão e o questionamento. Suas experiências pessoais vão ao encontro da história, possibilitando uma relação dialética, ou seja, uma relação entre o leitor e texto. Relação que tende a ser renovada na medida em que o leitor muda de opiniões, amadurece algumas ideias e alimenta sua inteligência, ao longo de sua vida e de acordo com suas vivências, pois, ler também é: "Conhecer, mas também conhecer-se; é integrar e integrar-se em novos universos de sentidos; é abrir e ampliar perspectivas pessoais; é descobrir e atualizar potencialidades". (BORDINI, 1985, p. 27).

É importante salientar que os níveis de leitura se complementam e se relacionam entre si, de maneira que até podem ser:

(...) simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado. Deve, pois, ficar claro não haver propriamente uma hierarquia; existe, digamos, uma tendência de a leitura sensorial anteceder a emocional e a esta se suceder a racional, o que se relaciona com o processo de amadurecimento do homem. (MARTINS, 2012, p. 77).

Desta maneira, o *sensorial* é o nível principal que norteia essa pesquisa, levando em consideração que se está trabalhando com crianças, cuja faixa etária se encontra na fase de desenvolvimento em que o sensorial é o fator predominante. Esse tipo de leitura é fundamental para que a criança aprenda que o livro é um objeto, porém diferente de outros brinquedos que ela possa ter, ele é composto por elementos que o manuseio se faz necessário, como o folhear das páginas, o olhar, o tocar, muitas vezes o cheiro pode estar presente também, a presença de grafia, de ilustrações, de cor e, principalmente, a importância do mediador para tornar a história "real" e significativa para a criança não alfabetizada ainda:

Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizadas essa é a leitura que conta. Na criança essa leitura através dos sentidos revela um prazer singular, relacionado com a sua disponibilidade (maior que a do adulto) e curiosidade (mais espontaneamente expressa). O livro, esse objeto inerte, contendo estranhos sinais, quem sabe imagens coloridas, atrai pelo formato e pela facilidade de manuseio; pela possibilidade de abri-lo, decifrar seu mistério e ele revelar - através da combinação rítmica, sonora e visual dos sinais - uma história de encantamento, de imprevistos, de alegrias e apreensões. E esse jogo com o universo escondido num livro vai estimulando na criança a descoberta e aprimoramento da linguagem desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo. Surgem as primeiras escolhas: o livro com ilustrações coloridas agrada mais; se não contém imagens, atrai menos. E só o fato de folheá-lo, abrindo-o e fechando-o, provoca uma sensação de possibilidades de conhecê-lo; seja para dominá-lo, rasgando-o num gesto onipotente, seja para admirá-lo, conservando-o a fim de voltar repetidamente a ele. Esses primeiros contatos propiciam à criança a descoberta do livro como um objeto especial, diferente dos outros

brinquedos, mas também fonte de prazer. Motivam-na para a concretização maior do ato de ler o texto escrito, a partir do processo de alfabetização, gerando a promessa de autonomia para saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas. (MARTINS, 2012, pp. 42-43).

Considera-se que o professor é o principal agente que estimula a leitura, por isso, é primordial que ele possua esse hábito, que transmita e proporcione às crianças momentos prazerosos para o desenvolvimento dessa prática, consigo mesmo e com o outro:

A criança aprende socialmente, com o outro, o prazer de ler; cria para si a necessidade da leitura com a vivência do próprio ato de ler do outro. Nesse processo, internaliza, reproduz para si individualmente, o prazer que o outro expressa ao ler e, com isso, ler vai se tornando uma necessidade dela – uma nova necessidade, uma necessidade aprendida socialmente”. (MELLO, 2016, p. 46).

Pois, de acordo com Mello (2016, p. 44), a leitura é um prazer estético e que deve ser entendido como sedução pela palavra. Esse ato deve ser aprendido socialmente, porque a capacidade de ler não é inata, portanto deve ser criada com o outro.

Em vista disso, a escola tem um papel fundamental na formação integral das crianças, pois é onde as crianças aprendem, desde muito pequenas, a conviverem com as normas estabelecidas entre os professores e alunos, a lidar com aquilo que as desagradam, a estabelecer relações de amizade, a lidar com outras crianças, a compartilhar seus brinquedos, objetos etc. Além disso, é o local onde eles aprenderão a se formar também como leitores, pois os alunos estão expostos na maior parte do tempo aos livros, ao conhecimento e ao desenvolvimento intelectual e, finalmente, é onde eles devem ter acesso a diversas histórias que ao longo do tempo vão criando seu repertório de leitura.

### **2.3. Literatura Infantil: gênese e história**

Traçar a gênese da Literatura Infantil com precisão é tarefa muito difícil. Há certo consenso entre pesquisadores da área, no entanto, que entendem que pela oralidade e contação de histórias e de lendas tradicionais, por ensinamentos feitos pelos provérbios, pelas diferentes práticas culturais de cânticos e histórias para acalmar as crianças, muitas vezes antes de dormir, é que se foi formando, ao longo da história, o grande *corpus* daquilo a que hoje se chama de Literatura Infantil:

Tudo indica que numa bela noite estrelada – ou, talvez, numa noite chuvosa, ou, talvez, numa noite cheia de neve -, uma mãe, cujo filho ou filha não conseguiam dormir, (nem com pequenas cantigas), resolveu inventar uma breve história ou recontar alguma que tinha na memória para acalmar os pequenos. E a partir disso, talvez, nasce uma literatura intencionalmente voltada para as crianças. Da oralidade. Contar uma história. Narrar um fato. (BAPTISTA, 2016, p. 34).

Já modernamente, principalmente depois daquilo que a historiadora Michelle Perrot, como uma das ambíguas consequências da Revolução Francesa, chama de *família triunfante*<sup>18</sup>, os hábitos de leitura, mais íntimos, passam a impactar o seio familiar: crianças crescem vendo seus pais lendo jornais, a Bíblia Sagrada, obras de Literatura etc.

O século XIX, ápice da família triunfante, é também o que começa a formar um cânone da Literatura Infantil. Desde clássicos da Literatura, em versões traduzidas e severamente adaptadas, como *As Mil e Uma Noites*, especificamente “Aladim” e “Ali Babá e os Quarenta Ladrões”, cheios de aventuras e, para uma cultura centralizadamente europeia, exótica até obras moralizantes, com lições de comportamentos e criação de um imaginário infantil repleto de modelos virtuosos, como as histórias de Hans Christian Andersen.

No Brasil, não faltaram autores pioneiros (para citarmos alguns: Carl Jansen (1829-1889), Olavo Bilac (1865- 1918) e Figueiredo Pimentel (1869-1914)), que defenderam a relação da Literatura Infantil com a formação, não só do imaginário, mas do caráter da criança.

Cecília Meireles, por exemplo, afirmava: “Insistimos neste ponto de permanência do tradicional, na Literatura Infantil, tanto oral como escrito, porque por ele vemos um caminho de comunicação humana desde a infância que, vencendo o tempo e as distâncias, nos permite uma identidade de formação”. (MEIRELES, 1979, p. 63). Além disso, Meireles via nos clássicos, como modelos para formar a identidade e o caráter da criança; entendia que o aprendizado ocorria pelo exemplo: de bondade, de superação, de vencer obstáculos e medos. Ensinaamentos que, segundo a autora, passaram a ficar negligenciados na modernidade:

---

<sup>18</sup> Segundo Michelle Perrot, a *família triunfante* é uma das consequências, não intencionais, da Revolução Francesa: “A Revolução Francesa tentou subverter a fronteira entre o público e o privado, construir um homem novo, remodelar o cotidiano através de uma organização do espaço, do tempo e da memória. Mas esse projeto grandioso fracassou diante da resistência das pessoas. Os “costumes” se mostram mais fortes do que a lei” (PERROT, 1991, p. 93). É no âmbito da convenção, portanto, que surgirá o modelo burguês de família que triunfa. Cf. PERROT, Michelle. “A Família Triunfante”, In *História da Vida Privada (vol. 4): da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, pp. 93-119.



Não, o nosso herói contemplativo não é o herói do dia. O infatigável Hércules, ardentemente empenhado em seu destino de servir, também não é a última atração. Quando os bons são considerados fracos, e os trabalhadores passam por tolos; quando os maus caminham de triunfo em triunfo, sem anjo, fada ou justiça que lhes intercepte com Direito a Liberdade, é desanimador pensar nos benefícios da Literatura Infantil. (MEIRELES, 1979, p. 107).

Ao tratar da permanência ao longo da história de alguns “clássicos da Literatura Infantil”, Nelly Novaes Coelho ressalta que são obras que percorrem o tempo. (p. 24). Em obras, como *O Patinho Feio*, *Os três porquinhos* e *Cachinhos Dourados* se pode constatar tal afirmar da autora, pois se deve aos valores humanos neles contidos que ressaltam mensagens singelas e, ao mesmo tempo, universais, que ao longo dos anos fazem parte do imaginário infantil. Em “O Patinho Feio”, é tratada a importância da beleza e do pertencimento; em “Os três porquinhos”, o valor da dedicação, da diligência e do trabalho, já em “Cachinhos Dourados” trata os ensinamentos sobre respeito e partilha.

Ainda para a pesquisadora (1984), os Clássicos da Literatura Infantil surgiram por meio da literatura popular: “Mostram as pesquisas que essa literatura inaugural nasceu no domínio do mito, da lenda, do maravilhoso...” (p. 21), cuja realidade expressada se dá por meio do emotivo e das sensações, com a intenção de transmitir valores que possam ser incorporados pelas pessoas, utilizando uma linguagem própria, isto é, a linguagem literária:

Transmitidos em uma linguagem lógica racionalizante e abstrata (como a filosofia...), tais valores não as atingiria a fundo. Daí a importância que a linguagem literária assumiu para os homens, desde os primórdios da civilização. Ela é a linguagem da representação, linguagem imagística que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também o indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc. (p. 23).

Além dos contos de tradição popular e erudita que formam o cânone da Literatura Infantil, há também as fábulas. A fábula, na sua temática e estrutura, é permeada de fantasia, ludicidade, de linguagem metafórica e simbólica. Para Coelho:

(...) sua matéria pertence à área do maravilhoso, da fábula, dos mitos ou das lendas, cuja linguagem metafórica se comunica facilmente com o pensamento mágico, natural nos seres intelectualmente imaturos. Em última análise, esse maravilhoso, concretizado em imagens, metáforas, símbolos, alegorias... é o mediador, por excelência, dos ‘valores’ a serem eventualmente assimilados pelos ouvidos ou leitores (para além do puro prazer que sua linguagem possa transmitir...) (id. 1984. p.23)

Sobre o valor literário das fábulas, afirma Coelho que “toda grande obra literária que venceu o Tempo e continua ‘falando’ ao interesse de cada nova geração, atende a outros ‘motivos’ particulares que, como os que atuaram em sua origem, são decorrentes de uma ‘verdade’ humana geral” (COELHO, 1984. p. 24). Além disso, muitas dessas obras estão presentes no dia-a-dia das crianças e são histórias que traduzem em aprendizados importantes aquilo que é necessário para a pessoa em formação, como podemos notar nas tão conhecidas *A cigarra e a formiga* e *A lebre e a tartaruga*.

Por outro lado, outras autoras, entre elas Regina Zilberman (2003, p. 221), afirma que por questões pedagógicas há uma necessidade de que haja livros que “embelezam o real” e daqueles também que tendem a “oferecer modelos perfeitos de comportamento”, ou seja, moralizantes. Ambos têm o mesmo objetivo pedagógico, o do didatismo, em que se tende por melhorar a visão sobre algo ou alguém. Para ela, no entanto, a Literatura Infantil deve ser entendida como processo emancipatório de toda e de qualquer dominação, inclusive a da criança para com o adulto:

Se, por um lado, a produção nacional ainda sujeita em muitos casos ao patrocínio de um modo de vida marcado pela dominação da criança e afirmação do poder adulto, por outro, avulta igualmente a tendência contrária, por meio do reformismo ou do questionamento, visando antes à ênfase na emancipação do ser humano, condição para a mudança das circunstâncias que produziram tais aparelhos de dominação. (ZILBERMAN, 2003, p. 221).

Para Maurício Silva (2016, p. 180), a literatura voltada para as crianças é "o resultado da interação entre intenção *pedagógica* do texto ficcional - a qual estimula o *aprendizado* - e sua fruição *estética* - que, por sua vez, vincula-se à criatividade, geralmente por meio do lúdico". Além disso, o autor divide a Literatura Infantil em três aspectos dos quais ela contribui para a formação e o desenvolvimento da criança e que permite a interação entre o lúdico e o pedagógico. O primeiro aspecto é o *psicofísico* – em que ela atua como estímulo às funções motoras e intelectuais das crianças; o segundo é o da *natureza social* – em que pode ocorrer o aprimoramento das suas potencialidades de sociabilidade e formação identitária, categorias de valor ligadas à ética, à formação da personalidade, ao desenvolvimento do imaginário e de seu espírito crítico; o terceiro aspecto, primordial para esse estudo, é o aspecto *linguístico*, que, ainda segundo o autor "contribui para o desenvolvimento de vocabulário, para a aquisição de estruturas linguísticas, para a distinção de registros discursivos e desenvolvimento da escrita e da narratividade da criança". (SILVA, 2016, p. 180).

Nessa linha, fica evidente que a arte literária e a área pedagógica podem dialogar entre si, como aponta Coelho:

(...) sob esse aspecto, podemos dizer que como ‘objeto’ que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo ‘modifica’ a consciência-de-mundo de seu leitor, a Literatura Infantil é Arte. Por outro lado, como ‘instrumentos’ manipulado por uma intenção ‘educativa’, ela se inscreve na área da Pedagogia. (COELHO, 1984, p. 25).

Dessa forma, segundo a autora é possível encontrar muitos livros que pretendem conciliar a Literatura Infantil no seu aspecto lúdico e como um ato consciente do processo de ensino-aprendizado:

Felizmente, para equilibrar a balança, há já uma produção infantil e juvenil de alto ou muito bom nível, que conseguiu, com rara felicidade equacionar os dois termos do problema: literatura para divertir, dar prazer, emocionar... e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar... E principalmente se mostra consciente de que é pela invenção da linguagem que essa intencionalidade básica é atingida (id., 1984, p. 27).

Partindo-se, pois, do carácter lúdico da Literatura Infantil, assinalados por Maurício Silva e Nelly Novaes Coelho, e, ao mesmo tempo, de um esboço para uma prática pedagógica, o presente trabalho tem a intenção mostrar que a prática lúdica e orientada da leitura de obras literárias é fundamental para a aquisição de algumas habilidades linguísticas e interpessoais importantíssimas para o desenvolvimento pleno da criança.

Além disso, a Literatura Infantil é uma das maneiras pelas quais a criança entra em contato com a arte e com a linguagem simbólica, podendo-se fazer, assim, sujeita de suas tradições e valores culturais: “É ela, dentre as diferentes manifestações da Arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar forma e de divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização”. (COELHO, 1984, p. 3). Por isso, é essencial que se trabalhe em sala de aula com livros que abordem aspectos da cultura em que a criança está inserida – podendo-se utilizar, para isso, o folclore e festas típicas. Finalmente, trabalhar com valores como a honestidade e o respeito às diferenças, hoje, parece um imperativo para a construção de uma sociedade civil multicultural na representação e igualitária nos direitos.

Não se pode ignorar, como nos ensina Nelly Novaes Coelho, que um dos aspectos fundamentais da literatura é:

(...) traduzir verdades individuais, de tal maneira integradas na verdade geral e abrangente, que a forma representativa escolhida, mesmo perdendo, com o tempo, o motivo particular que a gerou, continua ‘falando’ aos homens por outros motivos, também verdadeiros, no momento em que surgem. (id, 1984. p. 24).

Como mencionado anteriormente, alguns valores de uma época são aperfeiçoados de maneira que podem ser integrados pela Literatura Infantil. Coelho (1984) trata de alguns valores novos presentes na literatura, que podem fazer parte das histórias – seja para criança ou não – que contrapõem com os valores tradicionais da sociedade do séc. XIX, por exemplo: o *espírito comunitário*, ao invés do *individualismo*; a *criança* é vista como um ser em formação, diferente da visão de que se fazia da *Criança* como um “adulto em miniatura”. Para ela, quanto ao *Individualismo*: “Tudo na Sociedade Tradicional fazia parte do indivíduo e nele tem seu maior sustentáculo, embora suas ideias visem o benefício da coletividade” (p. 6), já no mundo contemporâneo cria-se um *Espírito Comunitário*: “Socializante, - consciência do Indivíduo como parte integrante de um Todo abrangente” (p. 8); quanto à *Criança*, até o século XIX: “(...) era vista como um ‘adulto em miniatura’, cujo período de imaturidade deve ser encurtado o mais possível. Daí os estímulos da Educação ou da Literatura Infantil para leva-la a assumir atitudes ditas ‘adultas’. (p. 8) e hoje a *Criança* é entendida como “um *ser em formação*, cujo potencial deve-se desenvolver em liberdade, mas orientando no sentido de alcançar maior plenitude em sua realização” (p. 9).

Para isso, não há melhor maneira de transmitir essas ideias, do que com a literatura, pois ela:

(...) é das mais eloquentes, devido à amplitude de seus recursos expressivos. Ela não só pode dar perenidade ao gesto ou ato fugaz de viver, como principalmente se concretiza em uma matéria formal que corresponde àquilo que distingue o homem dos demais seres do reino animal: a palavra, a linguagem criadora. (id. *ibid.*; 1984, p. 4).

Por outro lado, a arte da escrita é capaz de promover sensações e emoções, isso se dá principalmente com aspectos da linguagem poética que chamam a atenção, por exemplo, a sonoridade como a aliteração<sup>19</sup>, a assonância<sup>20</sup>, a onomatopéia<sup>21</sup> e outros

<sup>19</sup> Repetição de fonemas consonantais: “(...) Com seu colar de coral, / Carolina / corre por entre as colunas / da colina...” (Colar de Carolina – Cecília Meireles). Cf. <https://www.escritas.org/pt/t/4216/colar-de-carolina>. Acesso em 29/11/2020.

recursos. Esses recursos despertam – tanto nas crianças como nos adultos – o desejo de “saborear” as palavras, o gosto por pronunciá-las, sem contar que há, no processo, uma possibilidade concreta de diversão e alegria. Sendo assim, ela também deve ser apresentada às crianças de qualquer idade:

A importância que a moderna didática está atribuindo aos textos literários, como instrumento de educação, desde a pré-escola, explica-se pela própria natureza da Poesia (ou da Literatura): a de ser uma atividade do espírito humano, que se expressa através da palavra ligada ao canto; e que pertence mais à área da intuição (fonte da criatividade) do que à da razão”. (id, *ibid.*; 1984, p. 184).

A primeira infância é caracterizada pela criança se movimentar muito, de ser bastante egocêntrica e emotiva. Por isso, Nelly Novaes Coelho (1894) recomenda que a literatura seja introduzida por meio de músicas e cantos. O aspecto lúdico intrínseco à linguagem literária, portanto, pode ser de muita valia em um processo sistematizado de ensino-aprendizagem, pois, possibilitando à criança, no brincar, pronunciar certas aliterações e rimas, estimula as articulações necessárias para que a criança adquira domínio fonético, ao mesmo tempo em que a leitura se dá como prática social significativa. Cantigas populares, por exemplo, além de promover uma grande riqueza no imaginário, em que, muitas vezes, a criança pode acessar uma espécie de liberdade dos sonhos, são muito ricas naquilo a que se chama de “linguagem figurada”, isto é, uma linguagem intencionalmente rica em expressividade em que as imagens e sonoridades trabalhadas sempre dão pluralidades de sentido aos textos vivenciados.

De modo que é necessário que o adulto intervenha na relação – criança e livro – com expertise e cuidado para que ela não o entenda apenas como mero entretenimento, mas como objeto, cuja função seja de encantar, fomentar emoções e valores, de aquisição cultural e intelectual:

(...) acreditamos que a Literatura (para crianças ou para adultos) precisa urgentemente ser descoberta, muito menos como um mero entretenimento (pois desta se encarregam com mais facilidade os meios de comunicação de massa), e muito mais como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de Vida, Inteligência e Emoções. (id, *ibid.*; 1984, p. 14).

---

<sup>20</sup> Repetição de fonemas vocálicos: **a onda anda / aonde anda / a onda? / a onda ainda / ainda onda / ainda anda / aonde? / aonde? / a onda a onda.**

(A onda – Manuel Bandeira). Cf. <https://www.pensador.com/frase/NjM0Mzc3/>. Acesso em 29/11/2020

<sup>21</sup> É a intenção, por meio das palavras, que descrever, por exemplo, os sons de animais e de objetos: “Passa, tempo, **tic-tac / Tic-tac**, passa, hora / Chega logo, **tic-tac / Tic-tac**, e vai-te embora...” (*O relógio* de Vinicius de Moraes). Cf. <https://www.escritas.org/pt/t/8592/o-relogio> . Acesso em 20/11/2020.

Enfim, desde a Antiguidade até os dias atuais, a literatura pode narrar a história de povos; tratar de ideias, sonhos e imaginação; descrever tradições, modos de vida e cultura; fomentar valores; brincar com as palavras, ampliar a inteligência e transformar a sociedade de maneira ímpar, pois ela tem uma linguagem própria capaz de atingir a todos, envolve sensações e dá sentido ao conhecimento:

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu Literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças, é conhecer os Ideais e Valores ou Desvalores sobre os quais cada Sociedade se fundamentou (e fundamenta...). (COELHO, 1984, p. 10).

A Literatura não deve ser apresentada para apenas uma parte da população ou quando uma pessoa atingir certa idade, que o adulto julga apropriada, ou até mesmo quando a criança atingir certos atributos intelectuais. Mas, e acima de tudo, ela deve fazer parte da vida de todos e o mais cedo possível:

A iniciação poética infantil começa em casa com a mãe cantando cantigas de ninar para o bebê dormir. Depois vêm as parlendas, as quadrilhas<sup>22</sup>, às cantigas de roda, as adivinhas, os trava-línguas que são passados oralmente de geração a geração. (FRANTZ, 2011, p. 119).

A Literatura é uma necessidade de todo ser humano e, quando não é a ela apresentada, a pessoa a inventa, pois, a necessidade de inventar, de imaginar, de passear pelas histórias está presente em cada um e essas necessidades são manifestadas em todos os povos e culturas:

Um certo tipo de função psicológica é talvez a primeira coisa que nos ocorre quando pensamos no papel da literatura. A produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. No nosso ciclo de civilização, tudo isto culminou de certo modo nas formas impressas, divulgadas pelo livro, o folheto, o jornal, a revista: poema, conto, romance, narrativa romanceada. (CANDIDO, 1972, p. 804).

---

<sup>22</sup> Dança popular brasileira. (<https://dicionario.priberam.org/quadrilha>). Acesso 15/09/20.

Considera-se, também, que a Literatura é capaz de modificar a maneira como a pessoa enxerga e enfrenta o mundo, como ela se relaciona com o outro, como lida com as diferentes questões da vida. Essa relação de contato com a Literatura traz um enriquecimento pessoal, pois o contato com diferentes textos amplia a capacidade de visão de mundo e de instrução:

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (id. 2004, p. 175).

Se, portanto, o direito à Literatura deve ser assegurado a todos: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (id., *ibid.* p. 191).

É necessário que os professores disponibilizem para as crianças uma quantidade vasta de leitura, de gêneros literários distintos, de rodas de leituras e de discussões que proporcionam para a sociedade presente uma diminuição do abismo que ainda há entre os menos e os mais favorecidos, no que se refere à educação: “Nas sociedades que mantêm a desigualdade como norma, e é o caso da nossa, podem ocorrer movimentos e medidas, de caráter público ou privado, para diminuir o abismo entre os níveis e fazer chegar ao povo os produtos eruditos” (id., *ibid.* p. 188).

## **2.4. Literatura Infantil para as crianças bem pequenas**

Há registros que supõem que o surgimento de grandes escritores se faz, primeiramente, com grandes leitores desde a infância. Tal suposição pode ser aferida na medida em que são conhecidas as memórias de alguns autores renomados. Estes, ao tecerem considerações sobre suas experiências como leitores infantis, tornam evidentes os impactos que a prática leitora tem na vida de diferentes pessoas.

Esses textos são capazes de emocionar e de levar o leitor a experimentar suas sensações memoráveis. Numa crônica chamada *O primeiro livro de cada uma das minhas vidas*, de Clarice Lispector (1973, s/p), ela relata quais foram alguns livros lidos em sua infância:

Perguntaram-me uma vez qual fora o primeiro livro da minha vida. Prefiro falar do primeiro livro de cada uma das minhas vidas. Busco na memória e tenho a sensação quase física nas mãos ao segurar aquela preciosidade: um livro fininho que contava a história do patinho feio e da lâmpada de Aladim (...).

Outra experiência marcante foi a de José de Alencar em que em seu texto autobiográfico escrito em 1873, chamado *Como e porque sou romancista*, descreve lembranças de sua infância, como eram seus anos na escola e principalmente suas experiências familiares com a leitura:

Uma noite, daquelas em que eu estava mais possuído do livro, lia com expressão uma das páginas mais comoventes da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto e poucos momentos depois não puderam conter os soluços que lhes rompiam o seio. Com a voz afogada pela comoção e a vista empanada pelas lágrimas, eu também, cerrando ao peito o livro aberto, disparei em pranto e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas. Nesse instante assomava à porta um parente nosso, o Revdo. Padre Carlos Peixoto de Alencar, já assustado com o choro que ouvira ao entrar – vendo-nos a todos naquele estado de aflição, ainda mais perturbou-se: – Que aconteceu? Alguma desgraça? – perguntou arrebatadamente. As senhoras, escondendo o rosto no lenço para ocultar do Padre Carlos o pranto e evitar seus remoques, não proferiram palavra. Tomei eu a mim responder: – Foi o pai de Amanda que morreu! – disse, mostrando-lhe o livro aberto. (ALENCAR, 1983, pp. 26-27).

Partindo dessa ideia – de que um escritor primeiramente foi um leitor voraz na infância, e ainda o é na idade adulta –, é imprescindível analisar quais são alguns benefícios e as contribuições da Literatura Infantil para a formação do futuro leitor.

A literatura para crianças deve ser capaz de contribuir para os aspectos *psicofísico*, de *natureza social* e o *linguístico*, descritos por Maurício Silva (2016) e que serão abordados a seguir.

Ao longo de sua infância, o bebê vai aprendendo a manusear o objeto livro, a folheá-lo, a entendê-lo como um objeto que difere de seus brinquedos, por exemplo, pois tem uma função específica, esses aspectos se dão por meio da observação que ele faz de um adulto leitor:

A criança primeiro se apropria de seu “*significado generalizado*”, manipula, folheia, observa as imagens, figuras/letras e cores. Depois, e aos poucos, vai compreendendo sua função social: inicialmente, por meio da imitação da conduta do adulto ao ler e manusear livros e, mais adiante, compreendendo sua função social, compreendendo a leitura e seu significado como forma de comunicação e deleite”. (SILVA & CHEVBOTAR, 2016, p. 63).



Hoje em dia podem-se encontrar uma vasta gama de livros feitos de diferentes materiais e com diversos recursos visuais (como as imagens e cores), sonoros e sensoriais que de maneira lúdica chamam a atenção e aguçam a curiosidade dos pequenos. De acordo com Silva e Chevbotar (2016, p. 62), os livros apropriados para os bebês e crianças bem pequenas são aqueles compostos por materiais resistentes e leves e fáceis de manusear, como aqueles feitos de plástico, de pano, os cartonados, emborrachados, pop-ups, com sons, texturas, cores etc., preservando a segurança das crianças e a conservação dos livros.

Além disso, para Coelho (1984, pp. 144-145), o livro infantil deve estimular o olhar em relação ao mundo exterior. A atenção visual e a capacidade de percepção proporcionam a comunicação entre a criança e a narrativa, concretizam relações abstratas por meio da palavra; a seleção e a organização dos elementos que compõem a narrativa permitem fixar as sensações que a leitura transmite, estimulam e enriquecem a imaginação infantil e ativam a potencialidade criadora.

Mais adiante, com um pouco mais de idade, pode-se observar o poder imaginativo que a criança bem pequena demonstra no cotidiano, como quando ela vai inventando suas próprias histórias ao passar o dedinho pelas letras escritas em um livro e/ou quando inventa suas histórias com um amigo imaginário. O fato é que na infância a mente da criança está muito engajada em inventar, sendo que a Literatura Infantil está também a serviço de fomentar essa faculdade:

(...) a leitura de histórias realizada pelo/a professor/a forma e desenvolve a imaginação das crianças. Assim, também, podemos dizer que a leitura de histórias alimenta a brincadeira de faz-de-conta com papéis sociais, e não apenas pela ampliação dos temas que passam a ser conhecidos pelas crianças, mas também pelo exercício da imaginação que sustenta a brincadeira” (MELLO, 2016, p. 54).

Na infância, a imaginação da criança é livre para criar, brincar e realizar, pois é dotada de espontaneidade, de liberdade para correr riscos, divertir-se e alegrar-se com as pequenas coisas. Sendo assim, esse é o momento apropriado para alimentá-la:

Considerando que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do ludismo que a criança apreende a sua realidade, atribuindo-lhe um significado, veremos que o mundo da arte é o que mais se aproxima do universo infantil, à medida que ambos falam a mesma linguagem simbólica e criativa. O mundo para ambos é do tamanho da fantasia e alcança até onde vai a imaginação criadora da criança e do artista. (FRANTZ, 2011, p. 43).

De acordo com Mello (2016, p. 53), a leitura feita para a criança é capaz de fomentar a necessidade dela de contar essas histórias para outras crianças, de imaginar os acontecimentos da história lida para elas, então propiciando mais uma forma de brincar. Sobre o ato de brincar das crianças, Freud (2015) questiona e afirma a semelhança entre uma criança e um poeta, na medida em que ambos criam seus próprios mundos:

Não deveríamos procurar os primeiros indícios da atividade poética já nas crianças? A atividade que mais agrada e a mais intensa das crianças é o brincar. Talvez devêssemos dizer: toda criança brincando se comporta como um poeta, na medida em que ela cria seu próprio mundo, melhor dizendo, transpõe as coisas do seu mundo para uma nova ordem, que lhe agrada. (p. 49).

Além disso, ele afirma que o escritor, mais especificamente o poeta, ao escrever, faz como as crianças que brincam séria e espontaneamente, na medida em que inventam suas fantasias repletas de afetividade. (FREUD, 2015, pp. 49-50).

Se a poesia traz um imaginário mais livre, as fábulas possibilitam fomentar não somente a imaginação, mas, segundo Coelho (1984, p. 32), o ensinamento sobre vícios e virtudes por meio da figura de animais que encantam as crianças. Os contos de fadas, por sua vez, são importantes para o amadurecimento pessoal, para um melhor conhecimento de si e do próximo: “O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc. facilita à criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social” (COELHO, 1984, p 33).

É na infância que a criança começa a adquirir visão de mundo, do eu e do outro, do qual ela começa a se enxergar como pessoa, de entender que o outro também tem suas necessidades, suas preferências, como quando escolhe uma brincadeira ou quando não gosta de algo. Essas aprendizagens bem vividas no cotidiano, na vida familiar e escolar vão formando sua personalidade e uma maneira de encarar a vida.

Além de suas vivências no dia-a-dia, a leitura também proporciona à criança a ampliação de sua visão de mundo e das relações com o outro:

(...) cada elemento desse universo literário tem sua razão de ser e está organicamente integrado no todo, a criança assimila, ludicamente, uma visão de mundo que é realista (porque corresponde ao mundo concreto em que ela vive) mas é também idealista, generosa, alegre e bela e que atuará de maneira positiva em seu espírito infantil) (COELHO, 1984, p. 31).

A infância também é um momento em que aparecem muitas dúvidas e questionamentos que as crianças procuram responder e de “problemas” e dificuldades interiores que elas almejam solucionar, ou seja, é um momento de bastantes descobertas e aprendizados. As histórias a elas contadas, partilhadas e inventadas juntas, é uma grande oportunidade delas descobrirem tais respostas e soluções:

Lembra a Psicanálise, que a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. Identificada com os heróis e heroínas do mundo do maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver sua própria situação, - superando o medo que a inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto. (COELHO, 1984, p. 34).

O livro infantil, segundo Silva e Chevbotar (2016, p. 61), traz ao bebê e à criança bem pequena dois aspectos fundamentais para seu desenvolvimento pleno. O primeiro deles é o conhecimento dos sons da língua materna e a compreensão do significado das palavras, conforme ela vai escutando as histórias lidas. O segundo ponto é o aprendizado das formas de utilização do livro quando a criança o manuseia e que permite que ela imite as ações de um adulto de maneira lúdica e prazerosa, como quando ela o manipula, folheia, cheira etc., por fim descobrindo seu uso social.

Já com as imagens e cores, a criança bem pequena é capaz de:

[...] estabelecer relações entre o seu eu e os outros, tornando possível que determinada consciência-de-mundo passe a integrar seu pequeno mundo interior. Portanto, ilustração não deve ser mero ornamento dos livros infantis, mas tornar-se instrumento de comunicação (COELHO, 1984, p. 30).

Finalmente, a Literatura Infantil auxilia também no desenvolvimento linguístico infantil, na medida em que o mediador apresenta a ela diversos gêneros literários: “A linguagem oral se desenvolve suscitada pelas experiências que encantam - histórias de medo, de conquistas, de coragem e de magia” (MELLO, 2016, p. 54). As crianças vão notando que a linguagem literária é diferente daquela trabalhada no dia a dia escolar, quando o professor se dirige a ela, por exemplo, mas quando o professor começa uma leitura, a linguagem é diferente, há certa entonação apresentada, um “Era uma vez...”, uma musicalidade que permeia os poemas:

A obra de arte literária é a organização verbal significativa da experiência interna e externa, ampliada e enriquecida pela imaginação e por ela manipulada para sugerir as virtualidades desta experiência. A modalidade específica do discurso literário, imaginativo, ambíguo, irônico, paradoxal, alusivo, metafórico etc. tende a fazer da obra uma estrutura de significados autônoma que diverge profundamente do discurso científico, referencial, racional, cognoscitivo e puramente instrumental. A meta do discurso literário é a comunicação intensa, vivida, da experiência que nele se organizou. Nesse processo é fundamental o papel da língua, que não só media a experiência, mas em certa medida a constitui. (ROSENFELD, 1976, p. 53).

Normalmente, quando o adulto se dirige à criança tende a usar uma linguagem infantilizada - no diminutivo ou utilizando a forma inadequada de pronunciar as palavras. Uma razão para isso pode ser porque a pessoa quer demonstrar afeto ao fazê-lo; outro motivo, é porque pode entender que a criança bem pequena ainda não tenha todas as faculdades necessárias para a compreensão do que se quer transmitir. Os dois aspectos estão de fato corretos, mas o que pode acontecer a essa criança é a falta de acesso à linguagem formal, então, dificultando sua aquisição e desenvolvimento oral de sua linguagem materna:

com isso, não estamos dizendo que o bebê compreende ativa e diretamente toda a linguagem proclamada durante a leitura, mas que seu sistema auditivo acostuma-se a ouvir e reconhecer essa linguagem e seu aparelho fonador acostuma-se a produzi-la e, também, a partir dela e suas vivências leitoras começa a compreender sua significação” (SILVA/CHEVBOTAR, 2016, p. 65).

A Literatura, também, tem a capacidade de simplesmente satisfazer uma criança pelo ouvir, pelo som que compõe as palavras: "Enquanto lúdica, ela pode proporcionar prazer a partir da sonoridade, do ritmo, do jogo de imagens e de palavras". (FRANTZ, 2011, p. 46). Por isso, a princípio, é necessário pensar numa prática de letramento literário sem grandes pretensões, como a alfabetização, por exemplo, e apenas deixar que as crianças escutem as palavras - seja na mediação da leitura feita por um adulto, seja em forma de áudio-livros e de cantigas – para que as crianças possam degustar as palavras, que se acostumem com elas e tão somente desfrutem de seus sons: "A literatura pode suscitar prazer, porque tem seu fim em si mesma, isto é, funciona como um jogo em torno da linguagem, das ideias e das formas, sem estar subordinada a um objeto prático imediato". (BORDINI/AGUIAR, 1993, p. 26).

A linguagem oral das crianças bem pequenas pode ser estimulada e desenvolvida de diversas maneiras, como aponta Paulo Nunes de Almeida (2009, pp. 125-144), com

as cantigas populares<sup>23</sup>, cantadas e/ou brincadas, como acontecem com as cantigas de roda: estimulam o desenvolvimento da linguagem oral, enriquecem o vocabulário, estimulam a percepção rítmica e a sonoridade poética (rima), estimulam a expressão não-verbal (gestos), estabelecem relação entre fala e escrita, auxiliam o processo de sistematização do aprendizado da leitura e da escrita, auxiliam na produção de textos orais para o escrito, compreendem as regras das brincadeiras, formulam hipóteses sobre o processo de construção da escrita e percebem a segmentação das palavras, identificando os espaços. Nas parlendas<sup>24</sup> encontram-se os mesmos objetivos das cantigas populares, apenas são acrescidos três deles: enriquecer a dicção e a pronúncia das palavras, organizar o pensamento ao expressar-se, justificar sua opinião e a identificar e ler palavras de seu universo vocabular. O trava-línguas<sup>25</sup>, por sua vez, estimula a linguagem oral, enriquece o vocabulário, a percepção rítmica, as rimas, a dicção e a pronúncia das palavras, estabelece relação entre a fala e a escrita e auxilia na futura reprodução de textos orais para o escrito.

Nelly Novaes Coelho (1984), ao mostrar qual características literárias podem ser mais enriquecedoras para as crianças em diferentes fases de seu desenvolvimento, afirma que é a partir dos 18 meses que se dá o momento de elaboração da linguagem. Nesta fase, a autora aconselha que se trabalhem:

Livros com imagens que devem provocar o conhecimento ou o reconhecimento de objetos ou seres, familiares à criança, em seu cotidiano real e comum: brinquedos, móveis, recantos da habitação, bichos, alimentos... a serem designados oralmente pelo nome. Esse convívio com a imagem, associada à palavra nomeadora, facilitará a operação mental que identifica a percepção visual e a palavra correspondente. Mas para que isso se dê, a imagem deve ser nítida e imediatamente perceptível pela criança. Livros com poucas páginas. (COELHO, 1984, p. 138).

O trabalho com o poema, por sua vez, proporciona a capacidade de apreciar a sonoridade deles, com as rimas, as aliterações e assonâncias, por exemplo. Autores como Cecília Meireles, Pedro Bandeira, Vinícius de Moraes e José Paulo Paes escreveram belos poemas dedicados às crianças e que estão disponíveis ao conhecimento de todos. Infelizmente, muitas vezes a criança é privada do conhecimento dos poemas, porque podem acreditar que elas não conseguirão entendê-los, por eles

---

<sup>23</sup> “São poemas cantados que fazem parte das tradições populares do Brasil” (ALMEIDA, 2009, p. 125).

<sup>24</sup> “Parlendas são brincadeiras com palavras (jogo de palavras) que fazem parte do folclore e das tradições populares”. (ALMEIDA, 2009, p. 136).

<sup>25</sup> “São brincadeiras com palavras que apresentam dificuldades na pronúncia”. (ALMEIDA, 2009, p. 144).

serem demasiado elaborados e difíceis para a idade delas na pré-escola, o que equivale a uma grande perda de oportunidade na contribuição da formação literária desde cedo, pois:

O poema trabalha, lapida a palavra. Busca a sua musicalidade, explora a sua sonoridade, o seu ritmo, os seus vários significados, fazendo da palavra um jogo, uma atividade lúdica na qual a palavra passa a ser um brinquedo com infinitas possibilidades. Desse modo o texto poético nos torna mais sensíveis à realidade quotidiana, amplia nossa percepção linguística, a nossa sensibilidade para com a riqueza e a beleza do mundo da palavra. (FRANTZ, 2011, p. 122).

Como se faz notar, a poesia não contribui apenas para a ludicidade, mas também para a formação da sensibilidade:

A poesia pode desenvolver a personalidade, formar o gosto e a sensibilidade, possibilitar à criança o falar e o conhecimento do próprio "eu", ela auxilia a compreensão da comunicação do irracional e do incomunicável, funcionando como um 'antídoto' em uma civilização urbana e técnica (AVERBUCK, 1991, pp. 68-69).

O mais importante, a princípio, portanto, é a familiaridade da criança com a sonoridade das palavras, com as brincadeiras, com o prazer e a ludicidade que poemas proporcionam a elas e, num segundo momento, o trabalho com a construção de possíveis sentidos do texto.

Coelho (1984, p. 159) enxerga que com a poesia é possível estimular à sensibilidade perceptiva das crianças – suas emoções e sentimentos – seja ela introduzida como brincadeiras de roda, com as cirandas, ou com canções de ninar e parlendas. Tal prática tornará, posteriormente, introduzir a criança também ao texto escrito com mais facilidade e familiaridade. Além disso: Desde a pré-escola, os textos poéticos vêm sendo indicados como dos meios mais eficazes, para a educação da percepção sensorial da criança; e também de sua sensibilidade ou da capacidade de pensar, ouvir, falar e escrever (COELHO, 1984, p. 183).

Essas e tantas outras são as contribuições que a literatura proporciona àqueles que a ela recorrer e seria, por conseguinte, um desserviço privar a criança da formação literária o mais cedo possível, levando em consideração a vasta quantidade de livros disponíveis no mercado editorial hoje em dia (não entrando no mérito sobre suas qualidades) e de programas de incentivo à leitura, oriundos de várias camadas da sociedade civil.

Com a finalidade de poder contribuir para educação literária das crianças, é essencial a presença de um adulto que medie essa relação criança/livro. Nesse trabalho, o principal agente nessa mediação é o professor, pois se compreende que seu papel é fundamental nessa construção leitora:

Desse ponto de vista, o professor, na escola – não apenas e nem necessariamente o professor, mas o professor como responsável em última instância por organizar as experiências vividas pelas crianças na escola – medeia essa relação das novas gerações com a cultura, o que o implica dizer que o professor é o responsável por criar nas crianças a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvvente. É ele quem inicialmente propõe cenários para as histórias, escolhe lugares para a leitura, organiza espaços para apresentar os livros na altura dos olhos e das mãos das crianças, seleciona os livros a serem apresentados, lê para as crianças, seleciona os livros a serem apresentados, enfim, organiza as situações que provocam as vivências dos bebês. (MELLO, 2016, p. 47).

Como as crianças estão em uma fase que o aprender se faz pela imitação e por uma vivência rotineira, algo importante para eles nessa etapa de crescimento, é essencial que o professor permita que as crianças o vejam lendo, que essa prática seja um hábito no dia-a-dia escolar, que a sala de aula esteja bonita, colorida, bem preparada (com cartazes, imagens, enfim) e ordenada, para acalmá-los, estimular o aprendizado, a criatividade delas e deixá-las explorar o ambiente que na verdade deve pertencer a elas, onde elas podem interagir, brincar, aprender e se desenvolver.

Coelho (1984, p. 29) afirma que as orientações dadas às crianças devem ser feitas ludicamente, sem tensões e traumatismos para que elas possam interagir com o meio de maneira que elas se sintam seguras para atuar.

Do mesmo modo, o ponto fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança é o fator emocional. É primordial que a relação professor/criança seja uma relação de empatia e de cuidado, dessa forma a criança se sentirá tranquila e segura para arriscar novos aprendizados. De acordo com Silva e Chevbotar (2016, p. 71), a relação entre professor e criança se faz por meio do olhar, do ritmo da voz, da preparação acolhedora da sala de aula, das cores, das musicalidades..., pois isso tudo possibilita não só a interação com o meio, mas também com uma experiência emocional relevante para seu desenvolvimento.

A literatura infantil, portanto, pode estar a serviço de todas essas questões colocadas nesse capítulo: o desenvolvimento físico e motor da criança, a formação de seu imaginário, a contribuição para seu conhecimento de mundo, do “eu” e do outro e,

finalmente, de seu auxílio para a aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças. Mas, e acima de tudo, a literatura é arte e, assim sendo, ela cumpre a tarefa maior de:

(...) alegrar, divertir ou emocionar o espírito de seus pequenos leitores e ouvintes, leva-os, de maneira lúdica, fácil, a perceberem e a interrogarem a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, sua necessidade de autoafirmação ou de segurança”. (COELHO, 1984, p. 3).

Por isso, tudo o que vier depois disso é consequência de uma formação literária que deve começar na mais tenra idade e que nunca se esgota.

Para finalizar, na seção a seguir, serão trabalhadas algumas questões sobre definições de língua e linguagem, aquisição e desenvolvimento da linguagem e algumas correntes teóricas que possibilitarão conhecer melhor como esse processo é ocorrido.



### 3. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

#### 3.1. Isolamento Linguístico: breves considerações

Provavelmente, em algum momento, já se teve notícia ou se ouviu alguma história de pessoas que um dia foram encontradas e libertadas, após terem vivido grande parte de suas vidas em confinamento, trancadas por um adulto em um porão de sua própria casa ou em algum outro local, onde foram afastadas de toda e qualquer vida social, afastadas inclusive linguisticamente. Outros casos também podem ser conhecidos, os de crianças que cresceram na selva sozinhas ou criadas por animais, essas são denominadas de *crianças selvagens*, igualmente privadas de crescerem em comunidade, de terem acesso à cultura própria de seu povo e de sua língua.

A saber, serão mencionados dois casos dos quais crianças foram isoladas linguisticamente por estarem confinadas - Kaspar Hauser e “Isabelle” - e um caso de criança selvagem, “Victor”, o menino selvagem de Aveyron:

Kaspar Hauser foi descoberto com cerca de 16 anos numa rua de Nuremberg (Alemanha) em 1828. Portava uma carta onde se contava sua história. Quando tinha 6 meses, sua mãe viúva deu-o a uma família que, cerca de quatro anos mais tarde, passaria a mantê-lo isolado num porão, amarrado por correntes. Ao ser encontrado não falava mais que seis palavras; cerca de quinze meses mais tarde era capaz de enunciados complexos como qualquer adulto. (SACKS, 2005; SKUSE 2004 *apud* ROSA, 2013).

“Isabelle” é pseudônimo. Seu caso foi estudado nos anos 1940. “Isabelle” era filha ilegítima e, por essa razão, o avô encarcerou a ela, mas também à filha surda, mãe da menina, num sótão escuro de uma casa em Ohio (EUA), onde ambas viveram até serem libertadas, em Novembro de 1938. Nessa época “Isabelle” tinha cerca de 6 anos. Ao ser encontrada, não falava; apenas emitia uma espécie de grasnido. Pensou-se a princípio que era surda. A menina havia desenvolvido raquitismo e suas pernas eram tão arqueadas que, de pé, as solas dos pés quase se juntavam. Uma semana depois do resgate, “Isabelle” começou a vocalizar. Um ano mais tarde, isto é, aos 7 anos, falava como uma criança de 7 anos. No cativeiro, ela e a mãe surda haviam desenvolvido um sistema doméstico de sinais para a comunicação, o que, muito possivelmente, veio a facilitar o sucesso de “Isabelle” no domínio do inglês. (ROSA, 2013 *apud* PINKER, 1994; GLEITMAN e NEWPORT, 1995; SKUSE, 2004).

“Victor” de Aveyron é um dos casos famosos de crianças que cresceram isoladas numa floresta. “Victor” foi visto pela primeira vez com cerca de 11

anos, em 1799. Andava de quatro, comia bolotas de carvalho e vivia nas florestas de Aveyron (França). “Victor” não falava ao ser encontrado, e não veio a falar, embora tenha alcançado alguma compreensão. (ROSA, 2013 *apud* CRYSTAL 1987; SACKS, 2005).

Hoje em dia, com o acesso à tanta informação por meio das tecnologias, o registro desses e tantos outros casos, infelizmente não raros, podem ser encontrados facilmente.

O que se pode ver é que crianças que viveram longuíssimos anos em completo confinamento linguístico e social e que, por isso, não adquiriram a habilidade falar<sup>26</sup>, quando passaram a receber estímulos linguísticos convivendo com outras pessoas adquiriram, em alguns casos, mesmo que sem grande extensão vocabular e fluência, uma língua materna<sup>27</sup>: “(...) o sucesso na aquisição tardia de uma língua materna parece estar fortemente relacionado à idade em que esse processo tem início”. (ROSA, 2013, p. 76), ou seja, o domínio competente de uma língua está diretamente relacionado à idade em que o processo de sua aquisição começa:

Quando a linguagem não foi adquirida ou seu esquema de desenvolvimento foi retardado até depois da puberdade, torna-se extremamente restrito seu desenvolvimento posterior. Os efeitos da dominância cerebral no comportamento são observados aproximadamente aos 4 anos. Quando ocorre um prejuízo no hemisfério dominante antes da dominância estar completamente estabelecida, o sistema nervoso se ajusta e o desenvolvimento da linguagem se faz normalmente com muito próximo disto; quando o dano ocorre após o estabelecimento da dominância resultam perturbações no uso da linguagem. (MENYUK, 1975, p. 72).

Por aquilo que linguistas e biolinguistas chamam de *período crítico*, ergue-se a “hipótese de que a primeira língua só pode ser adquirida durante os primeiros anos de vida” (TRASK, 2015, p. 138). No caso “Victor”, por exemplo, que não falava nenhuma língua, a hipótese linguística do *período crítico* parece ter sido confirmada: ele não conseguiu adquirir uma língua materna mesmo depois de ter recebido os devidos cuidados.

Já “Isabelle”<sup>28</sup>, que tinha seis anos quando foi encontrada, conseguiu aprender uma língua materna e conviver como as crianças de sua idade normalmente. Já Kaspar

<sup>26</sup> “A língua falada, seja em geral ou em casos particulares”. O termo *fala* será utilizado nessa pesquisa com o sentido de “um meio, isto é, um veículo para a língua (...)” (TRASK, 2015, p. 106).

<sup>27</sup> “Primeira língua que um falante aprende. Também denominada primeira língua. O falante de língua materna é dito falante nativo da língua em questão”. (SILVA, 2017, p. 145).

<sup>28</sup> As aspas que envolvem os nomes das pessoas referidas indicam que o nome em questão, muito provavelmente, não é o de registro.

Hauser, a princípio contrariando a hipótese do *período crítico*, aprendeu a comunicar-se fluentemente em uma língua materna depois de sair de seu isolamento bastante tardiamente, com 16 anos. Como isso aconteceu mesmo ele tendo passado grande parte de sua infância sozinho e isolado? Uma explicação possível, que mantém a hipótese do período crítico intacta, é a de que com 6 meses ele foi entregue a uma outra família e só depois dos 4 anos de idade é que passou a ser isolado social e linguisticamente, ou seja, durante seus quase 5 primeiros anos de vida, ele teve contato com outras pessoas e com práticas linguísticas de uma língua materna, o que pôde, apesar do grave isolamento a que foi submetido, ter favorecido seu aprendizado, mesmo que tardiamente.

Trask (2015) faz menção ao neurologista Eric Lenneberg (1960) explicando que todos nós nascemos com uma capacidade para aprender línguas, mas que ela é “desativada”, por volta dos treze anos de idade para a aquisição da primeira língua. Essa ruptura se dá por alguma programação genética que há em todos nós. Lembrando que, para alguns linguistas, como Rosa e Chomsky, por exemplo, afirmam que todo ser humano é constituído por uma faculdade da linguagem, cuja potência é o da capacidade de aprender uma língua materna e de fazer uso dela no meio social em que vive:

*A faculdade da linguagem*<sup>29</sup>, com que todos os seres humanos nascem, designa a representação do conhecimento linguístico na mente. Ao nascer, um indivíduo tem esse conhecimento em nível mínimo. É o estágio inicial (ou Eo), também denominado *gramática universal*<sup>30</sup> (GU), a base inata<sup>31</sup> que tornará possível o desenvolvimento de qualquer língua. (ROSA, 2013, p. 54).

Por um lado, a pessoa pode, de fato, estar formada biologicamente para se comunicar e possuir o instinto de linguagem<sup>32</sup> arraigado em si, porém não dá para pensar que somente a biologia, por si só, seja capaz de dar conta de todo o processo de aquisição da linguagem, visto que ela sozinha não é suficiente; por outro lado, a criança precisa estar cercada de pessoas que contribuirão para o desenvolvimento dessa capacidade da linguagem, pois a interação é essencial para seu desenvolvimento.

<sup>29</sup> “Nossa capacidade biológica de usar a linguagem. Os seres humanos são as únicas criaturas do mundo que utilizam a linguagem; portanto, muitos linguistas e não linguistas concluíram que devemos ser dotados de algum equipamento biológico específico para a linguagem, algum equipamento que não existe ou praticamente não existe, nas outras espécies vivas (...). (TRASK, 2015, p. 105).

<sup>30</sup> “As propriedades gramaticais compartilhadas por todas as línguas humanas”. (TRASK, 2015, p. 133).

<sup>31</sup> Chomsky propõe a hipótese inatista: “as crianças já nascem sabendo como são as línguas humanas, e apenas precisam adquirir os detalhes da língua que estão aprendendo; para esse fim, Chomsky postulou a existência no cérebro humano de um dispositivo de aquisição da língua (*language acquisition device, LAD*)”. (TRASK, 2015, p. 33).

<sup>32</sup> “A forte tendência de que têm as crianças, no sentido de adquirir linguagem. Qualquer criança fisicamente normal que seja exposta adequadamente a uma língua a aprende perfeitamente, e uma criança exposta a duas ou três línguas as aprende todas”. (TRASK, 2015, p. 146).

Compreende-se que a interação, a socialização com o meio e com o outro, afeta a criança e contribui diretamente com sua particularidade, sua visão de si mesma como pessoa, sua visão e compreensão do mundo, sua cultura e pertencimento, sua linguagem e seu pensamento. Em suma, a convivência e a interação com o outro é fundamental para o desenvolvimento linguístico e intelectual do ser, como é notável nos casos já mencionados.

### 3.2. Língua e Linguagem

A princípio as concepções de língua e de linguagem foram fundamentadas por Ferdinand de Saussure. Basicamente, para o autor, *língua* é entendida como um produto social e um conjunto de convenções, já a *linguagem* é compreendida como uma faculdade:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2006, p.17)

Além disso, para Saussure (2006), a língua é algo que se adquire e pode-se dizer já estabelecida, enquanto que a linguagem é uma faculdade dada pela Natureza. Dessa forma, a língua organiza o próprio pensamento, pois: “sem o recurso dos signos, seríamos incapazes de distinguir duas ideias de modo claro e constante. (...) Não existem ideias preestabelecidas, e nada é distinto antes do aparecimento da língua”. (SAUSSURE, 2006, p. 130). Assim sendo, a língua passa a servir como intermediário entre o pensamento (que precisa se decompor) e o som. Não se pode isolar o som do pensamento ou o pensamento do som.

Da mesma maneira, José Luiz Fiorin (2013) compreende a língua como um sistema de signos de uma comunidade, enquanto a linguagem é entendida como a capacidade de comunicação por meio deles, sendo que o homem está programado biologicamente para aprender línguas. Para ele, a linguagem é que dá o sentido de mundo em que vivemos, ela modela nosso pensamento, auxilia na interpretação da realidade, nos imerge em uma cultura e suas tradições:

Antes do primeiro despertar de nossa consciência, as palavras já ressoavam à nossa volta, prontas para envolver os primeiros germes frágeis de nosso pensamento e nos acompanhar inseparavelmente através da vida, desde as mais humildes ocupações da vida cotidiana até os momentos mais sublimes e mais íntimos dos quais a vida de todos os dias retira, graças às lembranças encarnadas pela linguagem, força e calor. A linguagem não é simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento: para o indivíduo, ela é tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de pai para filho. (...) a fala é a marca da personalidade, da terra natal, da nação, da humanidade, da própria vida (...). (HJELMSLEV, 1975 *apud* FIORIN 2013, pp. 14-15).

O *Dicionário de Fonética e Fonologia*, sobre o termo “língua”, destaca dois aspectos diferentes do conceito, sendo que o primeiro pode ser compreendido como um:

articulador ativo utilizado na produção de sons consonantais e vocálicos. (...) dividida em quatro partes: ápice, lâmina, corpo da língua e raiz da língua. O corpo da língua se divide em parte anterior, parte medial e parte posterior. (...) é utilizada na produção de sons dentais, alveolares, alveopalatais, palatais, velares e na produção de todas as vogais. (SILVA, 2017, p. 144).

O segundo aspecto, por outro lado é compreendido como um: “sistema de comunicação autônomo utilizado por membros de uma comunidade de fala. É o objeto primário da investigação da linguística” (SILVA, 2017, p. 144).

Mas, então, o que vem a ser a linguagem? A autora Claudia Rosa Riolfi (2009) explica que quando somos crianças, nós utilizamos a linguagem para nos comunicar e acabamos fazendo isso de maneira espontânea, sem filtrarmos o que podemos ou não falar e a melhor maneira de expormos o que, de fato, pensamos, pois damos vazão à linguagem do pensamento. Fazemos isso quando crianças, por espontaneidade e sem calcularmos o prejuízo que isso pode causar à nossa imagem.

Com o passar dos anos, avançamos não só no uso de uma língua materna, mas também nos aprofundamos nas diferentes práticas sociocomunicativas de nosso contexto e, assim, passamos a evitar, no uso pragmático da linguagem, aquilo que pode soar comprometedor para nossa imagem e, ainda assim, interagir conforme nossas intencionalidades comunicativas.

Assim como a linguagem para Margarida Petter (2015) pode ser compreendida como uma manifestação mais geral da língua, ela também permite: “(...) trocar experiências, falar sobre o que existiu, poderá vir a existir, e até mesmo imaginar o que não precisa e nem pode existir (...) é, então, a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social”. (PETTER, 2015, p. 11).

A capacidade da linguagem – que é desenvolvida na primeira infância – permite-nos organizar nossos pensamentos, relacionarmo-nos com o mundo, expressar nossos sentimentos e, por isso, é possível dizer que a expansão e aprimoramento de nossa linguagem é a expansão e aprimoramento do nosso mundo e vice-versa. Por isso, é fundamental que a criança tenha acesso o quanto antes – desde o ventre preferencialmente – às diferentes manifestações da linguagem: do cantarolar à música instrumental, do falar carinhoso a cantigas e poemas, por exemplo:

A linguagem se constitui na principal forma de comunicação da criança e é adquirida pelo contato e interação com o meio social em que vive. Por meio da linguagem a criança tem acesso a valores referentes à cultura em que está inserida. Quanto mais precoce é o seu envolvimento, em situações comunicativas e interacionais, mais benefícios obterá a curto e a longo prazo, em termos de oportunidades de aprendizagem. (HUBNER & ARDENGHI, 2010, p. 30).

Fiorin (2013), informando-nos sobre as funções da linguagem, diz-nos que entre suas funções há a função *informativa ou referencial*, a qual serve para informar, adquirir e transmitir conhecimentos: “Por meio dessa função, a linguagem modela o intelecto”. (FIORIN, 2013, p. 20); já a função *conativa* é aquela que serve para influenciar, como por exemplo, um discurso político e publicitário; já a função *emotiva* da linguagem é aquela que manifesta emoções e sentimentos, como a raiva, alegria, tristeza, etc.; a *fática* serve para criar laços sociais e mantê-los: como quando nos esforçamos ao máximo para manter uma conversa com uma pessoa, para evitar o silêncio prolongado, quando iniciamos uma conversa com uma frase clichê, como “Hoje o tempo está bom, né?” ou algo assim, numa festa, num bar, enfim; a *metalinguística* é a função da qual a pessoa reflete, descreve e estuda sobre sua própria linguagem ou da própria arte; a *estética* é aquela da qual: “Brincamos com as palavras, os jogos com o sentido e os sons são formas de tornar a linguagem um lugar de prazer. Divertimo-nos com eles. Manipulamos os vocábulos para deles extrair satisfação”. (FIORIN, 2013, p. 24); a função *identidade social* trata, por exemplo, das variantes linguísticas existentes no regionalismo, no sotaque, nas expressões, na maneira de alguém falar; *forma de ação* são as formas de agir no mundo, por meio de uma ordem, de um imperativo, de um pedido, maneira indireta, ou seja, são atos que se realizam ao dizer e a *utópica*, utilizada para criar novas realidades, novos mundos, falar do que nunca existiu e de exercer a imaginação.

Em suma, basicamente, a língua é um conjunto de signos já existentes em uma comunidade, de maneira que quando nasce um bebê, ele já está inserido em um país cuja língua e cultura já existem. Já a linguagem é compreendida como algo mais abrangente que a língua; ela modela nosso pensamento, a maneira como enxergamos o mundo, a maneira que nos comunicamos e a depender do que se queira expressar há uma função da qual ela está fundamentada.

É importante frisar, no entanto, que este trabalho não pretendeu esgotar as discussões a respeito da dicotomia língua / linguagem<sup>33</sup> e que sua exposição no presente capítulo seguiu mais a orientações método-pedagógicas que uma contribuição efetiva ao estado de arte da questão.

### 3.3. Aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Como ponto de partida para desenvolver o assunto sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem oral/verbal, buscou-se no presente trabalho representar algumas narrativas de crianças e algumas interações verbais entre mãe e criança encontradas em Santos (2015) e em Scarpa (2019). Elas têm idades de 1 a 4 anos (idades que incluem aquelas pesquisadas nesse estudo) com o intuito de investigar como se comunicam. Veja alguns exemplos:

A criança estende a mão para um brinquedo e vocaliza algo; a mãe imediatamente interpreta o gesto e a voz da criança e responde com algo como: O au-au! (nomeando)... É o *au-au* que você quer? (enquadrando o turno da criança em algum significado ou numa cadeia de signos linguísticos). (SCARPA, 2019, p. 264).

1; 6.6: [‘e.si]<sup>34</sup> = esse / 1; 5.21: [a.’ki] = aqui / 1;6.4: [‘ga.tu] = gato (SANTOS, 2015, p. 212).

1;7: *Tatente* (tá quente) para denotar café. (SCARPA, 2019, p. 264).

1;10: *Babadoi* (gravador) / Chão / *Põe babadoi chão*. (põe o gravador no chão). (SCARPA, 2019, p. 266).

<sup>33</sup> Em inglês, no entanto, não se faz distinção terminológica entre “língua” e “linguagem”, para ambos os conceitos usa-se indiscriminadamente o termo *language*.

<sup>34</sup> “O ponto separa as sílabas na palavra e o apóstrofo antes da sílaba indica a sílaba acentuada”. (SANTOS, 2015, p. 212). E “Na área da Aquisição da Linguagem, a convenção para expressar a idade dos sujeitos é: ponto e vírgula (;) separa o número do ano do número dos meses, e ponto (.) separa o número de meses do número de dias. Assim, hipoteticamente, em relação a 1;7.10, deve-se ler ‘um ano, sete meses e 10 dias’”. (SCARPA, 2019, p. 264).

1;11: *Vai lá* (observando o pica-pau de brinquedo descendo a haste, “bicando” – a). / *Vailô* (observando a chegada do pica-pau na base da haste). / *Guarda* (da cama) (observando a mãe baixando a guarda da cama). / *Guardô* (emitido após a completude da ação por parte da mãe). (SCARPA, 2019, p. 266).

1;11.12: [‘lu.a] = lua / 1;11.14 e 1;11.29: [pa.‘gai.u] = papagaio / [pi.‘ru.ra] = perua / 2;3.18: [ko.‘le.lu] = coelho / 2;3.18 e 2;5.11: [‘lu.zi] = luz. / 3;3.26: ele quer me tomar injeção. (= porque ele quer me dar injeção). / 3;8.14: Mãe: como é que faz para desmanchar? A.: cê cai aqui (= cê derruba / faz cair aqui). / 3;8.15: mãe, não sei se este balanço vai te cair. (= o balanço vai te derrubar). / 3;9.29: situação: A. brinca de colocar passageiros num bondinho para viajar. A.: deixa eu viajar a menina. (= deixa eu levar a menina para viajar). / 3;11.?: a Luísa veio uma menina hoje aqui. (= a Luísa trouxe uma menina aqui hoje). / 4;9.21: situação: A. vê cena de novela em que uma mulher grávida está tendo nenê no hospital. Médico e outras personagens ladeiam a mulher. Acaba nesta cena o capítulo. A.: *amanhã ele vai terminar de nascer o nenê?* (= de fazer o nenê nascer?). Mãe: *quê?* A.: *amanhã ele vai terminar de nascer o nenê?* (= de fazer o nenê nascer?). Mãe: *quem?* A.: o médico. (SANTOS, 2015, pp. 213-214).

É interessante notar como as crianças com o passar dos anos vão evoluindo e adquirindo a linguagem de forma cada vez mais natural e espontânea. A pergunta que se impõe a partir disso é “Como se dá esse processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem?”. Há anos a Psicologia, a Linguística e, mais recentemente, as Neurociências<sup>35</sup> vêm se debruçando sobre a questão. Algumas das respostas dadas até o momento serão o tema do que segue nesta seção.

Pensar sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem não é pensar apenas na linguagem da criança, mas também na linguagem de todo homem: “(...) pensar sobre a linguagem da criança contribui para entender o funcionamento da linguagem humana” (RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 17).

Quando alguém se refere à aquisição da linguagem, está se referindo ao processo pelo qual a criança aprende sua língua materna. Segundo Trask (2015), explicar sobre a aquisição da primeira língua é uma das tarefas centrais da Linguística. Ainda segundo o autor (2015), todo o conjunto de trabalhos desenvolvidos, por exemplo, por Roman Jakobson, B. F. Skinner, Noam Chomsky e Roger Brown, ajudaram a estabelecer que o

<sup>35</sup> “Mais apropriadamente, a Ciência Cognitiva, uma grande área multidisciplinar que congrega interesses da Linguística, da Psicologia, da Filosofia, da Ciência da Computação, da Inteligência Artificial, da Neurociência, entre outros, tem tomado o lugar da Psicologia Cognitiva e da própria Psicolinguística como um grande campo de indagação sobre a aquisição de conhecimento e sobre o funcionamento da mente, campo este que reserva um espaço especial para questões da linguagem e sua aquisição”. (SCARPA, 2012, p. 243).



início da aquisição perpassa por uma série de estágios determinados, como os chamados arrulho<sup>36</sup>, balbucio<sup>37</sup>, o estágio de uma única palavra e o estágio de duas palavras. Após isso, é impossível reconhecer os outros que advêm na sequência desses. Além disso, a rapidez com que o processo de aquisição da linguagem se dá, bem como a particularidade de ser ordenado, impressionam os estudiosos no assunto. Além de o desenvolvimento não ser algo simplesmente passivo, ele é, também, fundamentalmente ativo para as crianças, pois elas “aproveitam as ‘dicas’ disponíveis e as usam para construir suas próprias regras gramaticais, as quais crescem em complexidade à medida que a aquisição avança”. (TRASK, 2015, pp. 34-35).

As autoras Hubner e Ardenghi (2010) citam Grüsspun (2003) para descreverem com mais detalhes como se caracteriza o desenvolvimento inicial da linguagem:

(...) por sons produzidos pelo bebê em situações ocasionais. Nos primeiros meses, esses sons aumentam e tornam-se associados a estímulos que demonstram a alegria do bebê; do quarto ao quinto mês, a criança usa gorjeios como brincadeira e logo, no sexto mês, o bebê já é capaz de formar sílabas repetidas. A partir do sétimo mês observa-se o balbucio, a quantidade de vocalizações aumenta, chegando até um ano, quando a criança já consegue juntar duas a quatro palavras com significado no seu final (GRÜSPUN 2003, *apud* HUBNER & ARDENGHI, 2010, p. 31).

Complementando, de acordo com Bates e Goldman, citado por Scarpa (2012): “a trajetória do desenvolvimento da linguagem parece ser, com algumas especificidades, universal e contínua”. (SCARPA, 2012, pp. 262-263). Começando, primeiramente, com balbucio; primeiro com vogais (cerca de 3 e 4 meses, mais ou menos); combinações de vogais e consoantes de complexidade crescente (geralmente entre 6 e 12 meses); é comum que as primeiras palavras apareçam entre 10 e 12 meses, em média (porém a compreensão delas pode começar semanas antes); as crianças passam um longo período produzindo enunciados de uma palavra; por volta de 16 a 20 meses há um acréscimo vocabular repentino; as primeiras combinações de palavras geralmente aparecem entre

<sup>36</sup> “Emissão de um som gutural, que sai da garganta, que se assemelha ao arrulho dos pombos”. Cf [https://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_artigo\\_licenciatura.php?codigo=TL0075#:~:text=A1%C3%A9m%20do%20choro%2C%20a%20crian%C3%A7a,assemelha%20ao%20arrulho%20dos%20pombos](https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0075#:~:text=A1%C3%A9m%20do%20choro%2C%20a%20crian%C3%A7a,assemelha%20ao%20arrulho%20dos%20pombos). Acesso fev. 2021.

<sup>37</sup> Balbucio (babbling) – Estágio na aquisição de linguagem em que a criança faz uso de ampla gama de sons. São sugeridos dois tipos de balbucio: o balbucio reduplicado e o balbucio variado. O balbucio reduplicado ocorre quando a criança reproduz sequências de uma mesma sílaba, como, por exemplo, [bababa]. O balbucio variado é caracterizado pela alternância de diferentes segmentos consonantais e vocálicos. Um exemplo de balbucio variado seria [mabəda]. O estudo do balbucio contribui para o debate sobre o desenvolvimento fonológico consolidado. (SILVA, 2017, p. 67).

18 e 20 meses e, no começo, tendem a ser telegráficas<sup>38</sup>; pelos 24 a 30 meses, há outra espécie de explosão vocabular e aos 3 ou 3 anos e meio, a maioria das crianças dominam as estruturas sintáticas e morfológicas de sua língua.

De acordo com MOUSINHO R. ET AL. (2008), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem podem ser observados desde muito cedo, por exemplo, nas variações do tónus – contração e descontração muscular, no contato entre a mãe e o bebê, nas expressões faciais, etc. Por volta dos 11 meses, o bebê já pode apontar para o objeto que ele deseja alcançar e consegue compartilhá-lo com outra pessoa; os primeiros fonemas da língua começam a ser produzidos; e começam a utilizar as formações silábicas mais simples, e assim por diante. A tabela “Alguns marcos da aquisição 0 – 4 anos” que segue ilustra os processos referidos:

Alguns marcos da aquisição 0 - 4 anos					
0 a 1 ano	1 a 2 anos	2 a 2 anos e meio	2 e meio a 3 anos	3 a 3 anos e meio	3 e meio a 4 anos
0 - 6 meses	Inventário fonético ainda é pequeno, mas já consegue pronunciar (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/), nasais (/m/, /n/) e semivogais.	Pronomes 2a e 3a pessoa.	Pronome 1a pessoa.	Até 3 anos e meio a criança já adquiriu, em posição inicial e final, os sons /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /x/, /j/, /l/, /r/, /m/, /n/.	Aos 4 anos surge o som /ë/, /lhe/, os encontros consonantais /pr/, /br/, /kr/, /gr/, /gl/, em posição inicial e /br/ e /vr/ em posição final.
Vocalizações.	Vocabulário com 50 palavras.	Vocabulário 150-200 palavras.	Estruturas frasais mais complexas (quatro elementos).	Conjugação de várias orações e uso do <i>e</i> , <i>ai</i> , <i>mas</i> , <i>porque</i> .	Sistema pronominal, pronomes possessivos, etc.
Brincadeiras psicomotoras (desde o nascimento).	Estruturas silábicas simples.	Frases já começam a conter mais elementos como duas ou três palavras mais longas.	Flexões de gênero e número.	Avançam no entendimento de perguntas que envolvam os termos: <i>quem</i> , <i>o quê?</i> , <i>onde?</i> <i>quando?</i>	passiva simples.

<sup>38</sup> “o apagamento de palavras funcionais no discurso, isto é, de conjunções, preposições, artigos, pronomes, verbos auxiliares e cópulas (com exceção das conjunções *e* e *porque*); a predominância de substantivos, em detrimento dos verbos, em algumas falas agramáticas; a perda da flexão verbal, substituída pela forma nominal do verbo; a perda de concordância de pessoa, número e gênero, mais notadamente em línguas flexionais”. Cf: <file:///D:/Arquivos/Desktop/fala%20teleg%C3%A1fica.pdf> Acesso: 02/2021.

	Surgem as palavras-frase, que valem por sentenças inteiras.	Começa a desenvolver a habilidade de responder a duas ordens consecutivas.	Formas rudimentares dos verbos <i>ser e estar</i> .	Uso de frases negativas, relativas e interrogativas.	Flexões verbais, mais elaboradas: presente, pretérito perfeito, futuro composto e passado.
<b>3 ou 4 meses</b>	Brincadeiras: Imitação de situações vivenciadas (em torno de 1 ano), construtivas e plásticas.	Demonstra habilidade crescente em chamar atenção do que deseja, seja através da nomeação, expressão dos atributos, ou comentários sobre.	Advérbio de lugar em emissões simples.	Uso mais elaborado dos tempos verbais, como particípio do passado e futuro composto.	Afirmação, negação e interrogação.
Começa a balbuciar, produzindo todos os sons possíveis de realizar.	Neste ano desenvolvem-se as fases do diálogo especularidade e complementaridade.	Consegue desenvolver o diálogo assumindo reciprocidade.	Avanço na resposta a ordens simples e perguntas com uso de termos como <i>onde, quando e quem</i> .	Apresenta possibilidade de relatar fatos vivenciados.	Aumenta o domínio das preposições.
			Passa a compreender conceitos de oposições como: quente/frio, forte/fraco, grande/pequeno.	Jogos com regras simples.	Aparição das formas de tempo e espaço, nem sempre adequadas.
<b>9 - 10 meses</b>			Evolução crescente do vocabulário, refletindo na nomeação de tudo que o cerca.		Aumento da complexidade das regras dos jogos.
Criança vocaliza com controle tonal e intensidade.			Brincadeiras: Faz de conta, devaneio.		

Começa a espaçar e encurtar mais as vocalizações, para dar espaço ou lugar às repostas advindas do adulto (turno).					
--	--	--	--	--	--

MOUSINHO, R ET AL.

Rev. Psicopedagogia 2008; 25(78): 297-306

Todo esse processo de evolução da aquisição e do desenvolvimento da linguagem, de acordo com Paula Menyuk (1975,) citando Lennerberg (1966), se concretiza, porque está ligado: "ao longo período de maturação do cérebro humano" (LENNERBERG, 1966 apud MENYUK, 1975, p. 48), pois o cérebro humano – cuja potencialidade ultrapassa o de todos os animais – possui uma grande plasticidade em suas estruturas capaz de adquirir a linguagem nos estágios iniciais do desenvolvimento. Além disso:

é um processo apreendido, adquirindo sua maior eficiência provavelmente quando se estabelece a dominância cerebral (aproximadamente aos 4 ou 5 anos) ou quando o sistema nervoso alcançou sua completa maturação e está 'pronto para funcionar' (aproximadamente na puberdade). É evidente que a tarefa de aquisição da linguagem completou-se em grande parte aos 4 ou 5 anos, certamente antes da puberdade". (COOPER; HARRIS; MCNEILAGE, apud MENYUK, 1975, p. 68).

Não somente o cérebro humano está preparado para a aquisição e desenvolvido da linguagem oral, mas também, segundo Menyuk (1975) diversas partes do corpo humano estão capacitadas para esse desempenho, como a base motora da percepção da fala, como o choro, por exemplo, pois a criança já nasce pronta para chorar, bem como futuramente estará pronto para articular. O choro, a propósito, é uma realização motora precisa e rápida, da qual as coordenações laríngeas são únicas.

Não é somente o cérebro e as funções fonológicas, porém, que auxiliam na aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas também a parte emocional do bebê. Alguns experimentos que Menyuk (1975) compilou em sua obra tratam mais especificamente sobre esse ponto, que será verificado adiante.

Kagan e Lewis (1965) expuseram crianças de 3 a 13 meses a alguns sinais auditivos durante 6 meses, com música moderna de jazz e 3 vozes humanas (a de um homem e a de uma mulher desconhecidos e a da mãe) lendo um parágrafo de uma prosa em inglês. Conclui-se que:

Houve alterações no ritmo cardíaco, atividade motora, e ocorrência de choro, irritação ou vocalização. Verificou-se que houve mais desaceleração cardíaca e menos atividades com a música ou tons do que com as vozes humanas. Em geral, qualquer sinal auditivo inicialmente diminuía a vocalização. Entretanto, esse efeito foi significativamente obtido apenas nos casos de vozes femininas. Em geral houve mais vocalização ao escutar vozes femininas, do que outros sinais. Houve também um aumento de vocalização durante o período de descanso ao reagir às vozes femininas. Essa sequência de resposta parecia indicar um comportamento de 'falar depois de ter ouvido'. Concluiu-se que a combinação das respostas observadas indicavam que a fala humana já havia adquirido um significado psicológico para as crianças desta faixa etária". (KAGAN; LEWIS, *apud* MENYUK, 1975, p. 60).

Lewis, Kagan e Campbell (1966) examinaram respostas de bebês de 6 meses à voz de um homem e uma mulher estranhos à voz da própria mãe dizendo "olá!". Verificaram que havia um movimento muito maior dos braços do bebê para o "olá!" da mãe do que para o de um homem e o de uma mulher desconhecidos. O dado sugere que:

talvez alguma forma rudimentar de reconhecimento de quem está falando possa já ter sido de adquirida nessa faixa etária (...) o processo pelo qual o conseguimos ainda não é conhecido e provavelmente envolva uma combinação completa de fatores acústicos e linguísticos. (LEWIS; KAGAN; CAMPBELL, *apud* MENYUK, 1975, p. 61).

Os mesmos pesquisadores submeteram bebês de 13 meses a outros estímulos auditivos. Primeiro, leram períodos com sentido e palavras conhecidas; depois com sílabas sem sentido (emparelhadas com as palavras). A leitura foi feita sem entonação, marcação fonética e em forma de listas. Somente as reações do ritmo cardíaco foram relatadas. Os meninos obtiveram maior desaceleração cardíaca com a leitura de períodos com palavras conhecidas e menor desaceleração com a leitura de período sem sentido. Porém, para as meninas não houve qualquer diferença significativa. A produção de desaceleração, tanto para meninos, quanto para meninas pôde ser verificada quando houve a leitura de lista de palavras, períodos com significado, lista de sílabas sem sentido e período sem sentido. Portanto, conclui-se que: "a criança presta mais atenção à fala com significado do que sem ele, especialmente a enunciados de longa duração (...).

Realmente, aqueles aspectos do sinal acústico que são mais significativos e úteis à criança, em termos de processamento da linguagem, podem evocar não apenas mudanças de ritmo cardíaco, mas outras respostas”. (LEWIS, KAGAN; CAMPBELL, 1966 *apud* MENYUK, 1975, pp. 61-62).

Outro estudo sobre o reconhecimento dos sons é o de Friedlander (1967), que analisou o padrão de seleção de vários estímulos auditivos em crianças de 11 e 13 meses durante 2 a 5 meses. As crianças podiam escolher entre pares de sinais auditivos mãe x um estranho falando; fala com e sem entonação e marcadores normais<sup>39</sup>; fala contendo vocabulário conhecido e desconhecido; diálogos e monólogos, e fala com repetição de conteúdo a ritmos de 20, 40, 120 ou 240 palavras por segundo. Com esse experimento, pode-se concluir que:

uma consistente preferência pela fala normal da mãe em relação à fala normal de estranho; preferência inicial pela voz normal de estranho em relação à voz materna sem entonação e marcadores, seguida por um marcante aumento de preferência pela voz da mãe e preferência inicial pela fala normal materna em oposição à fala da mãe sem entonação e marcadores. (FRIEDLANDER (1967), *apud* MENYUK, 1975, pp. 62 - 63).

Em vista disso, é necessário refletir sobre a importância da afetividade em todo o processo de aprendizado. Scarpa (2012) afirma que desde o momento em que a criança nasce ela é introduzida a um mundo simbólico do qual deve participar. O adulto, por sua vez, deve observar e levar em consideração as reações do bebê diante das situações, como uma reação positiva quando alguém fala com ele e aquelas que são confortantes e gratificantes para eles. A mãe do bebê é fundamental para que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem se dê dessa maneira (confortante e gratificante), logo mais, quando o bebê vier a conviver com mais pessoas, com os familiares, amigos e na creche, sua percepção de mundo, de si mesmo e de sua linguagem também aumentarão:

É nos lábios e no tão amoroso deles [da mãe e de seus próximos] que a criança ouve e começa a reconhecer seu *nome*, ouve dominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos: as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro de sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que lhe servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto *coisa-aquí*, são as palavras de um ser que a ama. As palavras amorosas e os cuidados que ela recebe vão ao encontro de sua percepção interna e nomeiam, guiam, satisfazem – (que) ligam ao mundo

---

<sup>39</sup> “a fala liberada sem entonação e marcação, torna-se uma lista de palavras isoladas e este fator pode ser responsável pela preferência manifestada pela criança então à fala da mãe sem características prosódicas”. (FRIEDLANDER (1967), *apud* MENYUK, 1975, pp. 62 - 63).

exterior (...). (BAHKTIN, *apud* RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014, pp. 24-25).

Aliás, quanto mais experiências linguísticas ocorrerem com o bebê, mais *inputs*<sup>40</sup> eles terão, o que favorecerá consideravelmente a fluência em sua língua materna posteriormente.

Nessa mesma perspectiva, de bebê como um ser participativo e que deve ser levado em consideração, pode-se afirmar que:

Desde que nasce, e até mesmo antes disso, a criança vai, aos poucos, confrontando-se com a língua(gem). Inicialmente, em escuta ativa, e em seguida, de maneira mais efetiva, participa diretamente, como sujeito de linguagem, das interações. Há muitos estudos de percepção que comprovam que, ainda no útero da mãe, a criança é sensível aos sons que a rodeiam, o que explica o conforto que a fala, de um modo geral da mãe, proporciona, da mesma maneira como o bebê, na barriga, reage, responde, de certa forma, a essa fala com a linguagem que possui e já o constitui (corpórea inicialmente). (...) É importante que se diga que esse sujeito não deixa de se encontrar em um permanente processo de constituição - na e pela língua(gem) - até o final da vida. (RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 17).

Para concluir, baseado em François (2019) a aquisição da linguagem não deve ser centrada no léxico e na gramática, mas é necessário que a teoria da aquisição da linguagem passe a se tornar “modos de funcionamento da linguagem”, pois, se assim não for feito, as crianças continuarão e se desenvolverem mal, ou seja, não adianta fazê-las memorizar regras e normas da língua, sem que tudo isso faça sentido a elas. Por outro lado, o uso da linguagem compreende correções, retificações implícitas e explícitas, mas o próprio uso da linguagem é a aquisição. Quando o autor sugere a correção implícita, ele está falando sobre aquela a qual o adulto retoma o que a criança falou de maneira adequada, a fim dela mesma perceber a diferença e passar a utilizá-la a partir de então.

Para entender melhor como o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem se dá, algumas correntes teóricas pesquisaram, pesquisam e procuram entender mais profundamente sobre isso, cada uma em seu momento histórico

---

<sup>40</sup> “As informações e experiências que a criança recebe do meio ambiente em que vive é denominado input. O input linguístico refere-se a todas as experiências proporcionadas pelo uso que os demais fazem da linguagem em suas interações e, especialmente, ao se comunicar com o próprio sujeito. O *feedback* de expansão ou reformulação é um dos mais eficazes estilos de input materno no processo de aquisição da linguagem, pois apresenta uma versão corrigida ou alternativa do seu enunciado (BORGES E SALOMÃO, 2003 *apud* HUBNER & ARDENGHI, 2010, p. 32 ).

específico. O intuito desse trabalho em tratar dessas correntes não é prestigiar uma e desprestigiar outra, mas é trazer como os teóricos analisam essa questão e suas contribuições. Porém se dará um maior enfoque naquela (s) que melhor fundamenta (m) a educação hoje e/ou melhor compreende (m) as necessidades atuais. Para isso, serão mencionadas as teorias mais recorrentes.

### **3.4. Principais correntes teóricas.**

Os estudos acerca do *Behaviorismo* foram iniciados pelo psicólogo J. B. Watson (1878 – 1958) no século XIX, cujas referências foram pautadas em dois filósofos russos: Bechterev (1857 – 1927) e Pavlov (1849 – 1936). O maior adepto e defensor dessa corrente foi o psicólogo B. F. Skinner (1904 – 1990), além de Leonard Bloomfield (1887 – 1949).

Segundo Trask (2015), Skinner publicou *Verbal Behavior* como uma tentativa de explicar a aquisição da linguagem de acordo com o behaviorismo, porém foi fortemente questionado e rebatido pelo linguista Noam Chomsky, cuja perspectiva está pautada não no behaviorismo, mas no inatismo.

De acordo com Silva (2017), o Behaviorismo é uma corrente teórica que pressupõe que a observação é o que estabelece o objeto da investigação científica. Essa corrente defende que o comportamento procede da experiência e é explicada pelo condicionamento. Nessa perspectiva, as noções como estímulo-resposta são os principais mecanismos que conduzem a criança ao aprendizado de uma língua.

Para Alessandra Del Ré (2019), essa teoria trabalha com a questão de reforço positivo que é quando a pessoa tem um comportamento/linguagem aceitável, ela se manteria, por outro lado, se o comportamento/linguagem é inadequado, ele deve ser eliminado ou não ser reforçado, chamado reforço negativo. E parte do pressuposto que “a criança é uma ‘tabula rasa’, ela só desenvolve seu conhecimento linguístico por meio de estímulo-resposta, imitação e reforço” (RÉ, 2019, p. 18).

Por fim, o Behaviorismo possui uma “(...) visão associacionista entre som e significado. Esse tipo de aproximação que previa o aprendizado de comportamentos não linguísticos e linguísticos por meio de estímulos, reforços e privações pode ser resumido na visão de Skinner para o comportamento”. (SANTOS, 2015, p. 217).



Outra teoria, contraposta ao Behaviorismo, é o *Inatismo*, do linguista Noam Chomsky. Sua teoria se fundamenta na ideia de que as propriedades da língua são estabelecidas biológica e geneticamente, ativadas quando a pessoa entra em contato com o falante da língua:

(o) conhecimento inato só é ativado no contato com outro/falante, trabalha a partir de sentenças (input) e gera como resultado a gramática da língua à qual a criança estava exposta, por meio de um dispositivo: o DAL (Dispositivo de Aquisição de Linguagem). Mas para que o processo se inicie, não basta essa capacidade inata, é preciso que a criança esteja em um determinado meio (social, cultural etc.), em que haja pessoas falando, para que seja estimulada a falar (performance)". (RÉ, 2019, pp. 19-20).

Ainda segundo Ré (2019), para Chomsky a criança quando passa a viver num meio onde há falantes de uma língua específica, passa a produzir, desenvolver e adquirir os sons dessa língua e por volta dos 3 a 4 anos de idade já introduziu quase toda sua gramática.

Contrária às duas correntes citadas anteriormente, há uma primeira corrente da qual contribui muito para a presente pesquisa, principalmente no que se refere às fases do desenvolvimento, que será tratada posteriormente: o *Cognitivismo*. Essa corrente teórica surgiu no século XX, entre as décadas 1950 e 1960, a partir dos estudos do biólogo e cientista suíço Jean Piaget (1896 - 1980). Essa teoria relaciona a linguagem à cognição, sendo que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são desenvolvidos pelo raciocínio da criança e pela experiência:

(...) Para ele, a criança constrói o conhecimento com base na experiência com o mundo físico, isto é, a fonte do conhecimento está na ação sobre o ambiente. Piaget propõe que o desenvolvimento cognitivo passa por períodos, estágios: sensório motor (0-18 meses), pré-operatório (2 a 7 anos), operações concretas (7 a 12 anos) e operações formais. (SANTOS, 2015, p. 222).

O período sensório-motor (0 a 2 anos de idade) está relacionado ao que antecede à linguagem. É importante ressaltar que estipular as idades de cada período é, na verdade, trabalhar com uma média, pois cada criança se desenvolve de uma maneira. Isto significa que algumas se desenvolvem mais rapidamente que outras. De acordo com Piaget e Inhelder (2013), aos 18 meses pode-se notar que o desenvolvimento mental é rápido e importante, porque a criança elabora um conjunto de subestruturas cognitivas que auxiliam posteriormente nas suas construções perceptivas e intelectuais.

A inteligência da criança vai sendo construída, nesse período, apoiada “em percepção e movimentos, ou seja, através de uma coordenação sensório-motora das ações, sem que intervenha a representação ou o pensamento” (PIAGET; INHELDER, 2013, p. 12), sendo assim, ela se apoia no que ela vê e é capaz de realizar. É difícil, porém, determinar quando a inteligência aparece. O que se pode notar é que há uma sucessão perceptível e contínua dos estágios, por exemplo, dos movimentos espontâneos e do reflexo, por isso, para Piaget, mais do que a socialização/interação, o que de fato deve ser considerado é o desenvolvimento biológico da criança, pois:

a atividade organizadora do sujeito deve ser, então, considerada tão importante quanto as ligações inerentes aos estímulos exteriores, pois o sujeito só se torna sensível a estes últimos na medida em que são assimiláveis às estruturas já construídas, que eles modificarão e enriquecerão em função das novas assimilações. (PIAGET; INHELDER, 2013, p. 13).

No estágio sensório-motor especificamente, de acordo com Taille (1992), Piaget não considera a socialização, pois para ele seu desenvolvimento é puramente individual e não submetido às trocas sociais, pois, para ele, a criança que se encontra nesse período não é capaz de ser ainda um ser social, em vista de não poder estabelecer ainda trocas intelectuais, diferentemente de um adolescente ou adulto, por exemplo.

Sobre a socialização, Piaget pouco trata, o que pode ser considerado, por muitos, um fator que limita sua teoria:

É interessante notar uma peculiaridade da teoria de Piaget no que se refere às influências da interação social no desenvolvimento cognitivo. Em geral, quando se pensa em tais influências, aborda-se a questão cultural: determinadas ideologias, religiões, classes sociais, sistema econômico, presença ou ausência de escolarização, características da linguagem, riqueza ou pobreza do meio, etc. Piaget pouco se remete a fatores dessa ordem, o que certamente limita sua teoria. (TAILLE, 1992, p. 21).

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem no período sensório-motor acontecem, primeiramente, “de uma fase de lalação<sup>41</sup> espontânea (... 6 a 10-11 meses) e de uma fase de diferenciação de fonemas por imitação (... desde os 11-12 meses) essas palavras únicas podem exprimir, alternativamente, desejos, emoções ou constatações”.

<sup>41</sup> 1. [Fonética] Incapacidade de produzir o som [r] (como em *caro*), que é substituído pelo som [l] (como em *calo*). = LAMBACISMO

2. [Linguística] Fase, anterior à fase linguística, em que a criança emite sons sem significado, geralmente com início por volta dos dois meses e meio. = BALBUCIO

Cf: <https://dicionario.priberam.org/lala%C3%A7%C3%A3o>. Acesso: 02/2021.

(PIAGET; INHELDER, 2013, p. 79). Já no final dos 2 anos, a criança é capaz de pronunciar “frases com duas palavras, depois pequenas frases completas sem conjugações nem declinações e, em seguida, uma aquisição progressiva de estruturas gramaticais”. (PIAGET; INHELDER, 2013, p. 79). Esse assunto foi tratado em tabela anterior.

O período pré-operatório (dos 2 aos 7 anos de idade), por sua vez, conhecido também como o período simbólico, é a fase em que a criança constrói imagens para formar classes, séries intuitivas, pré-conceitos, sempre apoiada em seu ponto de vista. A criança nessa fase entende que os outros enxergam as coisas da mesma maneira que ela. Esses e outros são aspectos do pensamento egocêntrico:

O pensamento egocêntrico se caracteriza por suas “centrações”, ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila à ação propriamente dita, deformando as relações segundo o “ponto de vista” desta última. Daí o desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação, do qual constamos os efeitos no curso da fase pré-conceptual. Em conseqüência, é evidente que a evolução de fará no sentido do equilíbrio, ou seja, da descentração. O pensamento intuitivo marca, a este respeito, um primeiro progresso, na direção de uma coordenação que encontrará sua realização com os grupamentos operatórios. (PIAGET, 1964 p. 361).

Segundo Oliveira (2009), a linguagem da criança nessa fase é utilizada sem função social e definida pela repetição, pelo monólogo, monólogo coletivo, ordens, súplicas, ameaças, críticas, zombarias, diálogos e informações. A repetição é mais encontrada na linguagem dos bebês, mas pode ser observada no período simbólico também; já o monólogo – sem a intenção de se comunicar – é mais comum nessa fase. O monólogo coletivo – com a intenção de se comunicar com outras pessoas, mas continuando a falar consigo mesma também – surge conforme o desenvolvimento infantil vai progredindo.

Piaget (Ré, 2019) define duas categorias de linguagem: a egocêntrica – na qual as conversações das crianças são centralizadas, ou seja, elas falam consigo mesmas, não levam em consideração o outro e não há o objetivo de se comunicarem – e a socializada, da qual as crianças já têm o objetivo de comunicar.

Para o cientista, a criança se desenvolve por si mesma. Necessita, entretanto, de uma ajuda, de uma intervenção de adulto para suas realizações, mas, para isso, o adulto deve ser esclarecido de como funciona a mente/psicologia da criança por meio da sua

teoria, a epistemologia genética<sup>42</sup>. O adulto verificará em qual estágio se encontra essa criança para introduzi-la a novos desafios.

A afetividade para Piaget no período sensório-motor é entendida como que não havendo diferença entre o eu (da criança), outra pessoa e um objeto físico, então toda a afetividade é centrada no corpo e em suas próprias ações, ela é instintiva e perceptiva, ou seja, o choro e o sorriso, por exemplo, são vistos apenas como necessidades e/ou reações biológicas.

Há um interesse de Piaget, igualmente o de Vigotski (relatado posteriormente), na relação linguagem e pensamento, mais do que na aquisição da linguagem em si mesma.

Para finalizar, Piaget e Inhelder (2013) afirmam que a linguagem aumenta imensamente os poderes do pensamento tanto em extensão, quanto em rapidez, ao passo que:

a linguagem desempenha papel particularmente importante, pois ao contrário dos outros instrumentos semióticos<sup>43</sup> (imagem, etc.) construídos pelo indivíduo à proporção das necessidades, a linguagem já está toda elaborada socialmente e contém de antemão, para uso dos indivíduos que a aprendem antes de contribuir para o seu enriquecimento, um conjunto de instrumentos cognitivos (relações, classificações etc.) a serviço do pensamento. (PIAGET; INHELDER, 2013, p. 80).

É por meio das experiências, portanto, que a criança vivencia ela vai se tornando capaz de criar imagens, construir conceitos e conhecimentos e estabelecer semelhanças e diferenças entre as coisas.

Por fim, há a principal e mais importante corrente teórica para esse trabalho, o *Interacionismo*. Criado no século XX, na década de 1930 por um sociólogo Herbert

---

<sup>42</sup> “A Epistemologia Genética defende que o indivíduo passa por várias etapas de desenvolvimento ao longo da sua vida. O desenvolvimento é observado pela sobreposição do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação. Assim, nesta formulação, o ser humano assimila os dados que obtém do exterior, mas uma vez que já tem uma estrutura mental que não está “vazia”, precisa adaptar esses dados à estrutura mental já existente. O processo de modificação de si próprio é chamado de acomodação. Este esquema revela que nenhum conhecimento chega do exterior sem que sofra alguma alteração pelo indivíduo, sendo que tudo o que se aprende é influenciado por aquilo que já havia sido aprendido. A assimilação ocorre quando a informação é incorporada às estruturas já pré-existentes nessa dinâmica estrutura cognitiva, enquanto que a adaptação ocorre quando o organismo se modifica de alguma maneira de modo a incorporar dinamicamente a nova informação”.

Cf: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf>. Acesso fev. 2021.

<sup>43</sup> Basicamente é o estudo da chamada teoria dos signos, da filosofia e ciência que explica tudo o que comunica, carrega e transmite algum sentido. Estes instrumentos são de dois tipos: os técnicos, produzidos para agir sobre a natureza ou realidade material, e os semióticos (sistemas de signos), criados para a comunicação entre os diferentes atores e para a representação da realidade (Vygotsky, 1984).

Blumer (1900 – 1987), foi propagada e ficou mais conhecida pelo psicólogo Lev Semionovich Vigotski (1896 – 1934).

O mais interessante nessa corrente teórica é que o psicólogo defende a função social da fala, por isso o outro é tão importante para o desenvolvimento da linguagem. Para o psicólogo, o desenvolvimento da fala segue as mesmas leis do desenvolvimento das operações mentais. Assim sendo, há quatro estágios no desenvolvimento das operações mentais:

natural ou primitivo (que corresponde à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal); psicologia ingênua (a experiência da criança com as propriedades físicas tanto de seu próprio corpo e dos objetos à sua volta, e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos: o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança. Essa fase está muito claramente definida no desenvolvimento da fala da criança. Manifesta-se pelo uso correto das formas e estruturas gramaticais antes que a criança tenha entendido as operações lógicas que representam); Signos exteriores (operações externas que são usadas como auxiliares na solução de problemas internos. É o estágio em que a criança conta os dedos, recorre a auxiliares mnemônicos<sup>44</sup> etc. No desenvolvimento da fala, esse estágio se caracteriza pela fala egocêntrica); e o crescimento interior (as operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança no processo (...) no desenvolvimento da fala, este é o estágio final da fala interior, silenciosa (...) a fala interior pode se aproximar muito da fala exterior, ou mesmo tornar-se exatamente igual a esta última, quando serve de preparação para a fala exterior). (VIGOTSKI, 2008, pp. 57-58).

Vigotski (2008) afirma que o desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico, pois o pensamento verbal não é inato, ou seja, natural, mas é determinado por um processo histórico-cultural, com propriedades e leis próprias que não são encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. O pensamento e a linguagem, portanto, vão além dos limites da ciência natural e passam a ser uma questão da psicologia humana histórica, ou seja, da psicologia social. A formação dos conceitos, por sua vez, não deve simplesmente ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes, aliás, todas essas são necessárias mas insuficientes, pois é indispensável que haja o uso da palavra como meio para conduzir as operações mentais e enfrentar os problemas colocados. Seus estudos sobre a formação de conceitos mostraram que:

que um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares

---

<sup>44</sup> Relativo à memória. Que ajuda a memória. Cf. <https://dicionario.priberam.org/mnem%C3%B4nico>  
Acesso fevereiro de 2021.

participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. (VIGOTSKI, 2008, p. 101).

O desenvolvimento dos conceitos científicos é observado quando uma criança aprende uma palavra nova. Em primeiro lugar, a palavra é uma generalização, mas conforme a criança vai desenvolvendo sua inteligência, a mesma palavra vai sendo substituída por generalizações mais elevadas. Esse processo é o que leva a formação do significado verdadeiro das palavras, dos conceitos. Por isso, o desenvolvimento das palavras e conceitos necessita de um desenvolvimento cognitivo da criança como “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”. (VIGOTSKI, 2008, p. 104).

Os estudos interacionistas indicam que o papel do adulto é fundamental para que se crie uma intenção comunicativa/verbal. O adulto é o facilitador na troca comunicativa, pois é dessa maneira que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança são amadurecidos, partindo dessa ideia é que Vigotski cunha o termo sociointeracionismo. Para ele, todo o conhecimento é construindo socialmente, na relação com o outro. O adulto funciona como regulador/ mediador das informações que as crianças recebem do meio, sendo que as informações recebidas são intermediadas pelo o adulto. Quando recebidas pelas crianças, elas reelaboram interna e individualmente essas informações. Por isso, para Vigotski, a imitação é indispensável para o aprendizado da criança:

No desenvolvimento da criança, pelo contrário, a imitação e o aprendizado desempenham um papel importante. Trazem à tona as qualidades especificamente humanas da mente e levam a criança a novos níveis de desenvolvimento. Na aprendizagem da fala, assim como na aprendizagem das matérias escolares, a imitação é indispensável”. (VIGOTSKI, 2008, p. 129).

Conforme seu desenvolvimento for amadurecendo, a criança será capaz de agir sozinha e não precisar mais do auxílio de um adulto. Porém, antes disso, ela se encontra numa fase conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal, cujo período transitório é definido entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha (chamado de nível de desenvolvimento real), e o que ela ainda não é capaz de fazer sozinha, mas necessita do auxílio de alguém mais experiente do ela, não necessariamente um adulto (nível de desenvolvimento potencial).

Outro aspecto fundamental na teoria de Vigotski (bem como para Piaget) é o aspecto da linguagem e do pensamento. Para ele ambos são indissociáveis: “O pensamento não simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”. (VIGOTSKI, 2008, p. 157), e complementa com a ideia:

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da fala e do pensamento. (VIGOTSKI, 2008, p. 151).

Segundo Ré (2019), o psicólogo afirma que os primeiros sons do bebê são dissociados do pensamento; essa união só acontece por volta dos dois anos, quando a fala assume uma função simbólica e organizadora do pensamento. É nessa idade também que as estruturas construídas externamente pela criança são internalizadas em representações mentais. A fala, resultante da internalização da ação e do diálogo, servirá de suporte para que a criança comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento.

Sobre a afetividade, Vigotski (2010) afirma que as emoções influenciam o comportamento, de maneira que a forma que as palavras são ditas pode estimular ou inibir o comportamento da criança e servindo como organizador interno das reações refletindo em seu futuro e na maneira que ela enxergará e enfrentará as situações: “as emoções são esse organizador interno das nossas reações, que retesam, excitam, estimulam ou inibem essas ou aquelas reações. Desse modo, a emoção mantém seu papel de organizador interno do nosso comportamento”. (VIGOTSKI, 2010, p. 139). Sendo assim, é interessante pensar no quanto o professor pode contribuir positivamente para o aprendizado prazeroso e estimulante de suas crianças:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente. (VYGOTSKY, 2010, p.121).

De acordo ainda com Alessandra Del Ré (2019), é possível encontrar convergências e divergências em vários pontos nas teorias de Piaget e Vigotski. Em suma, ambos teóricos convergem na questão do aspecto cognitivo como fator

determinante para o desenvolvimento da linguagem da criança. Já o ponto divergente entre ambos é a maneira de enxergar como isso se dá. Para Piaget, o aspecto cognitivo é encarado como um processo individual, ou seja, a criança enfrenta sozinha o processo de internalização; para Vigotski, a fala (egocêntrica) da criança é essencialmente social, ou seja, ela depende da reação de outros e tende a se internalizar.

Para concluir, é importante explicar que o objetivo desse capítulo é levantar subsídios tanto práticos quanto teóricos para realizar as análises das obras literárias do PNLB 2018, da qual se propôs abordar também nessa pesquisa, como será feita na seção a seguir.



## **4. ANÁLISE DOS LIVROS DO PNLD LITERÁRIO 2018 PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS**

### **4.1. Histórico sobre as Políticas Públicas de incentivo à leitura e distribuição de livros**

No portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação<sup>45</sup> é possível encontrar um breve histórico dos Programas realizados no Brasil e, a fim de se contextualizar a análise que será feita de quatro obras do Programa Nacional do Livro e do Material didático de 2018 traçaremos os principais pontos dessa história.

A princípio, em 1937, com o Decreto-Lei n. 93, de 21/12/1937, cria-se o Instituto Nacional do Livro, que visa:

organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional (BRASIL, 1937, p. 1).

Em 1938, com o Decreto-Lei n. 1.006, de 30/12/1938, cria-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que inaugura a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país:

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos. Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula (BRASIL, 1938, s.p.).

Em 1945, de acordo com o Decreto-Lei n. 8.460, de 26/12/1945, se estabelece a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, de maneira que o professor faça a escolha do material a ser utilizado pelos alunos:

---

<sup>45</sup>

Cf:

<http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518hist%C3%B3rico?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==o>. Acesso 11/2020.

Os poderes públicos não poderão determinar a obrigatoriedade de adoção de um só livro ou de certos e determinados livros para cada grau ou ramo de ensino nem estabelecer preferência entre os livros didáticos de uso autorizado, sendo livre aos professores de ensino primário, secundário, normal e profissional a escolha de livros para uso dos alunos, uma vez que constem da relação oficial das obras de uso autorizado (BRASIL, 1945, s.p.).

Em 1966, é realizado um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) que, juntas, criam a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o intuito de coordenar as ações sobre a produção, edição e distribuição do livro didático. Com isso, houve a oferta gratuita de 51 milhões de livros durante três anos.

No ano de 1970, com a Portaria n. 35, de 11/3/1970, o MEC cria o sistema de coedição de livros com editoras nacionais, juntamente com Instituto Nacional do Livro (INL):

Somente poderão celebrar convênio com o Instituto Nacional do Livro as editoras legalmente estabelecidas e com sede no território nacional; o Instituto Nacional do Livro poderá celebrar convênio com uma ou mais editoras para a coedição da mesma obra; a editora interessada submeterá o original, na sua forma definitiva, ao Instituto Nacional do Livro que, ouvida sua Comissão de Leitura e Aquisição, na área de sua competência, o aceitará ou recusará (submetendo-o na primeira hipótese, ao exame da Seção de Publicações das editoras) (...); à vista de parecer favorável da Seção de Publicações, o Instituto Nacional do Livro firmará Convênio com a editora, estabelecendo o prazo para a publicação, que não poderá exceder de 180 (cento e oitenta) dias, a contar da data da assinatura do Convênio, salvo em casos especiais; f) o Instituto Nacional do Livro adquirirá, pelo menos, um quinto da edição, que não poderá ser inferior a 5.000 (cinco mil) exemplares. A iniciativa de coedição poderá partir do Instituto Nacional do Livro, caso em que terá prioridade sobre as demais, constantes de proposta recebida das editoras. (DIÁRIO OFICIAL, 1970, p. 2340).

No ano posterior, em 1971, o Instituto Nacional do Livro (INL) desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), rompe com o convênio MEC/USAID e implementa o sistema de contribuição financeira dos Estados da federação para o Fundo do Livro Didático. Posteriormente, em 1976, há a extinção do INL e a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) passa a ser a responsável pelo programa do livro didático, de acordo com o Decreto n. 77.107, de 04/03/1976:

**Art. 1º.** As atividades relativas a edição e distribuição de livros textos, atualmente sob a responsabilidade do Instituto Nacional do Livro, passam à competência da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). **Art. 2º.** Os recursos financeiros destinados ao Programa de Colaboração

Financeira para Edição de Livros Textos serão transferidos para a Fundação Nacional do Material Escolar, a quem competirá movimentá-los, atendidas as diretrizes fixadas pelo Ministério da Educação e Cultura. (BRASIL, 1976, s.p.).

Nos anos 80, mais especificamente em 1983, a Fename foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). É proposta a participação dos professores na escolha dos livros e na ampliação do programa, de maneira que haja a inclusão das demais séries do ensino fundamental. Em 1985, com o Decreto n. 91.542, de 19/08/1985, o Plidef é substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que traz mudanças como:

A indicação do livro didático pelos professores; a reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; a extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias e o fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2017, s.p.).

Nos anos 90, em 1992, há um retroceder na distribuição dos livros por questões orçamentárias, então o Programa passa a atender somente a alunos até a 4ª série do Ensino Fundamental. Com a resolução CD FNDE n. 6, de julho de 1993, é estabelecido um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição do livro didático. Entre 1993 e 94, alguns critérios de avaliação dos livros didáticos são estabelecidos pelo MEC/FAE/UNESCO. No ano seguinte, é retomada a universalização da distribuição do livro didático No ensino Fundamental e as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa passam a ser contempladas. As disciplinas de Ciências e Geografia só serão contempladas em 1996. O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD é iniciado no mesmo ano.

Em 1997, há a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e a responsabilidade do PNLD passa para o FNDE. O programa passa a distribuir livros didáticos de alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental da rede pública.

Nos anos 2000/01, o Programa passa a ofertar dicionários de língua portuguesa para os alunos de 1ª a 4ª série. Em 2001, amplia o atendimento para os alunos com deficiência visual que estudam nas turmas do ensino regular das escolas públicas, com

materiais em Braille e em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para os alunos que necessitam.

Em 2002, o PNLD continua com a distribuição de dicionários para os alunos da 1ª, 5ª e 6ª séries, com o objetivo de que todos os alunos do Ensino Fundamental utilizem um dicionário de língua portuguesa. No ano seguinte, há a distribuição de dicionários de língua portuguesa para os alunos das 7ª e 8ª séries, contemplando, portanto, todos os alunos do ensino fundamental. Além disso, Atlas Geográficos passam a ser ofertados para as turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e para as turmas de 5ª a 8ª séries. É publicada a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que de acordo com o Art. 1º tem por objetivo:

Prover as escolas do Ensino Médio das redes estaduais, do Distrito Federal e municipal, de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM. (BRASIL, 2003, s.p.).

Em 2004, foram adquiridos livros de Matemática e Português para os alunos do 1º ano do Norte e do Nordeste do Brasil. Foram ofertados por volta de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes, passando o material a ser do aluno e não mais a escola. No mais, foi implementado um sistema (Siscort) para registro e controle, a fim de organizar o remanejamento e a distribuição dos livros.

Em 2005, houve a reposição e complementação dos livros didáticos de todas as disciplinas. Quanto ao Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM), foram distribuídos livros de Português e Matemática para todas as séries e regiões do país. Nesse mesmo ano, a oferta de dicionário é mudada, sendo que o FNDE fornece os dicionários para todas as escolas públicas de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, mas o material passa a ficar na escola e não mais com o aluno.

Em 2006, houve a oferta do dicionário enciclopédico ilustrado trilingue – Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa, Língua Inglesa – para os alunos surdos que estavam entre a 1ª e a 4ª séries e entre os 1º e 5º anos. No ano seguinte, são adquiridos livros de História e de Química, distribuídos dicionários trilingues – Língua Brasileira de Sinais, Língua Portuguesa, Língua Inglesa – para os alunos surdos das escolas de Ensino Fundamental e Médio. Além daqueles que estão entre a 1ª e a 4ª séries que recebem cartilha e livro de Língua Portuguesa em libras e em CD-Rom. A resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, postula que órgão deverá:

Art. 1º Regular a execução do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA 2008, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais. (BRASIL, 2007, s.p.).

Em 2008, houve atendimento integral dos alunos do Ensino Médio e foram incluídos livros de Física e Geografia. No ano seguinte, além do investimento de R\$ 622,3 milhões em aquisição de livros, passaram a serem atendidos pelo Programa os alunos da EJA e os alunos das entidades parceiras do PBA, de acordo com a resolução CD FNDE nº. 51, de 16/09/2009:

Art. 1º Prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as escolas públicas de ensino fundamental e médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) federais ou das redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal com livros didáticos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). (BRASIL, 2009, s.p.).

Outra resolução, CD FNDE nº. 60, de 20/11/2009, busca estabelecer novas regras para participação no PNLD, sendo que a partir do próximo ano:

as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos. A resolução 60 inclui ainda as escolas de ensino médio no âmbito de atendimento do PNLD, além de adicionar a língua estrangeira (com livros de inglês ou de espanhol) aos componentes curriculares distribuídos aos alunos de 6º ao 9º ano. Para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além dos livros de filosofia e sociologia (em volume único e consumível). (BRASIL, 2009, s.p.).

Em 2010, para as turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental foram distribuídos livros de Língua Estrangeira e, pela primeira vez, Obras Complementares. O atendimento à EJA foi ampliado, com a incorporação do PNLA ao PNLD EJA. É, também, publicado o Decreto nº. 7.084, de 27/01/2010, que trata dos procedimentos para execução dos programas de material didático: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE):

Art. 4º Os programas de material didático serão executados em estrita observância aos princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, cabendo ao Ministério da Educação dispor sobre normas de conduta a serem seguidas pelos participantes que coibam as seguintes atitudes, sem prejuízo de outras vedações: I - oferta de

vantagens, brindes ou presentes de qualquer espécie por parte dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes a pessoas ou instituições vinculadas ao processo de seleção e escolha das obras; II - divulgação, apresentação ou entrega pessoal das obras diretamente nas escolas; III - participação, direta ou indireta, ou ainda patrocínio, dos autores, titulares de direito autoral ou de edição, ou seus representantes em eventos relacionados à seleção e escolha dos livros; e IV - práticas tendentes a induzir que determinadas obras são indicadas preferencialmente pelo Ministério da Educação para adoção nas escolas. (BRASIL, 2010, s.p).

Em 2011, pela primeira vez, os alunos da Educação de Jovens e Adultos receberam livros de língua estrangeira - Inglês e Espanhol -, de Filosofia e de Sociologia para seu uso próprio.

No ano de 2012, começou a organização de parcerias entre o FNDE e instituições interessadas para a disponibilização de materiais digitais para professores, estudantes, dentre outros atores da rede pública, destacando os títulos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que garante o atendimento a todos os alunos brasileiros, protege os direitos autorais digitais e os acervos. Nesse mesmo ano, as editoras puderam inscrever objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos, pela primeira vez, para o PNLD 2014. O material digital inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados, DVD para utilização pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental no ano letivo de 2014, endereços on-line para acesso dos estudantes ao material multimídia.

Em 2015, as editoras puderam apresentar obras multimídia, livro impresso e livro digital, com o mesmo conteúdo em ambos; além disso vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros, foram disponibilizados para ajudar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio da rede pública. Em 2016, a primeira novidade é a inclusão do livro de Arte ao Programa, a segunda é sobre as coleções de obras integradas das disciplinas de Ciências da Natureza, História e Geografia, além dos livros regionais de História e Geografia lançados em volume único.

A partir do Decreto nº 9.099, de 18/07/2017, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foram unificados. Unificado, o programa recebeu o nome de Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD e, com o tempo, incorporou o termo Literário ao seu nome e, assim, surgiu o PNLD Literário, programa destinado a atender a instituições

comunitárias e confessionais filantrópicas conveniadas ao Poder Público e às crianças de até 3 anos em creches.

Em suma, o Programa Nacional de Livro e do Material Didático (PNLD) é compreendido como uma política pública implementada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação, com o intuito de avaliar e disponibilizar livros didáticos, pedagógicos e literários de maneira constante e gratuita aos alunos e professores das escolas públicas que participam do Programa.

O objetivo do PNLD Literário é formar uma biblioteca nas escolas públicas de Educação Básica, democratizando o acesso ao livro e à cultura letrada.

Pensando principalmente na Educação Infantil as obras possibilitam interações e brincadeiras e podem aguçar a curiosidade em relação à cultura letrada. Além disso, os livros também podem auxiliar os professores a se tornarem mediadores entre as crianças e a literatura. Mediante esse olhar, o professor pode contribuir com a familiaridade com livros e formas de manipulá-los, mostrando a diferença entre ilustrações e escrita para as crianças, por exemplo.

O PNLD Literário 2018 atende a crianças da Educação Infantil (creche e pré-escola), os anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) e os estudantes do Ensino Médio que estudam nas escolas que participaram do Censo Escolar de 2017 e aderiram ao Programa.

Os livros, por sua vez, devem estar em consonância com o planejamento pedagógico da escola, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as Diretrizes e Orientações Curriculares, no caso do Ensino Médio. Por fim, os livros, tanto dos alunos, quanto dos professores, serão reutilizados, deverão, portanto, ser devolvidos ao final de cada ano letivo.

#### **4.2. Critérios de avaliação, seleção e escolha dos livros do PNLD Literário 2018.**

Primeiramente, os livros distribuídos para os alunos nas unidades escolares, a partir desse ano, foram avaliados e aprovados por especialistas em Letras e Educação, para depois disso, serem analisados e selecionados pelos professores atuantes na sala de aula em suas respectivas escolas. Para isso, é necessário que levem em consideração o projeto político pedagógico da escola, o contexto da comunidade escolar, o perfil dos

estudantes, os propósitos educacionais da rede de ensino da qual fazem parte e as necessidades prioritárias do trabalho com a literatura na Educação Infantil e nos próximos anos/ciclos escolares, ou seja, é necessário estudar o que é mais importante e necessário para as crianças, em suas circunstâncias específicas, conhecerem e aprenderem com a literatura infantil. Assim, o conhecimento dos professores com relação a sua turma, seu papel como mediador entre a criança e o livro são indispensáveis.

No Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI<sup>46</sup>, há diversas informações sobre o Programa, dentre elas, há os critérios de avaliação das obras, como:

1) *A qualidade do texto verbal e do texto visual* que deve contribuir para ampliar o repertório linguístico das crianças, o desenvolvimento do trabalho estético com a linguagem: a exploração de recursos expressivos da linguagem; a adequação da linguagem às crianças; devem ser contemplados diversos contextos sociais, culturais e históricos; capacidade de motivar a leitura; exploração das propriedades melódicas e dos aspectos imagéticos, adequada relação entre texto e imagem, bem como as possibilidades de leitura das narrativas visuais, no caso dos livros-brinquedos, serão analisados os limites e as potencialidades das interações e brincadeiras propostas.

2) *Adequação de categoria, de tema e de gênero literário*, do qual, o texto, deve estar vinculado a pelo menos uma categoria e tema e a um gênero literário. Quanto às diversas categorias, temos: Categoria 1 (Creche I - 0 a 1 ano e 6 meses), Categoria 2 (Creche II – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Sobre os temas, eles se referem a cada categoria específica. Para ilustrar o que foi afirmado, seguem as tabelas ilustrativas:

---

<sup>46</sup> Cf: [file:///D:/Arquivos/Downloads/EDITAL%20PNLD%202018%20LIT%20-%203%20RETIFIC.%20-%2004.06.2018%20\(1\).pdf](file:///D:/Arquivos/Downloads/EDITAL%20PNLD%202018%20LIT%20-%203%20RETIFIC.%20-%2004.06.2018%20(1).pdf). Acesso em: 06/2019.



### Categoria 1 (Creche I - 0 a 1 ano e 6 meses)

Temas	Enfoque da Obra
Descoberta de si	Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro.
A casa e a família	Espaço e relações mais imediatas das crianças, abordando os temas da descoberta, da responsabilidade e dos sentimentos.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a escola, a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 33

### Categoria 2 (Creche II – 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Temas	Enfoque da Obra
Descoberta de si	Percepção do corpo (sentidos, movimentos e gestos), explorando suas diferentes formas, necessidades, limites, habilidades e suas relações com o outro.
Família, amigos e escola	Primeiras experiências interpessoais e sociais das crianças, permitindo a exploração de sentimentos, o encontro com a diversidade e a construção de percepções e questionamentos sobre si e sobre o outro.
O mundo natural e social	Das descobertas e relações pessoais à cidade, ao meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais) e até mesmo o universo. Considerando-se a adequação à faixa etária, devem ser destacados temas que estimulem o respeito ao outro e o reconhecimento da diferença.
Diversão e aventura	Ir além da realidade imediata da criança e estimular a imaginação e o envolvimento com a leitura, tanto pelo trabalho com a linguagem quanto pelo desenvolvimento da narrativa.
Outro tema	Tema livre desde que nomeado, definido e justificado, junto com a categoria a que pertence.

Fonte: BRASIL, 2018, pp. 33-34

3) *Projeto gráfico editorial*: apresentar equilíbrio entre texto principal, textos complementares e intervenções gráficas, como as ilustrações, quando houver;

4) *Qualidade do manual do professor digital*: deve contextualizar o autor e a obra, motivar a criança para leitura, justificar a obra com sua(s) categoria(s), tema(s), e gênero literário e apresentar subsídios, orientações e propostas de atividades. Os conteúdos do manual do professor digital serão avaliados de acordo com a BNCC.

Dentro das categorias 1 e 2, foram aprovados pelos especialistas 27 livros, sendo que apenas 20 deles puderam ser selecionados/escolhidos pelos professores para compor o acervo das salas de aula. Cabe, aqui, uma observação: apenas 1 livro dentre os 27 deles pertence apenas à categoria 1, os outros 26 pertencem à categoria 2.

Dessa maneira, pode-se compreender um pouco melhor como são os critérios estabelecidos para a escolha dos livros pelos professores e o que devia conter em cada um deles. Esses aspectos relatados também contribuirão para a análise das obras do corpus de livros do PNLD no presente trabalho.

Adiante será tratado com mais profundidade a contribuição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil no que se refere aos direitos de aprendizagem, aos campos de experiências, aos objetivos de aprendizagem e, principalmente, a que isso tudo auxilia para a vivência e convivência das crianças bem pequenas com a literatura infantil.

### **4.3. Base Nacional Comum Curricular**

A BNCC é um documento que regula e determina as aprendizagens fundamentais de todos os alunos (das esferas federal, estadual e municipal) e das mais variadas modalidades de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Médio, com o objetivo de garantir os direitos de aprendizagens e o desenvolvimento das competências<sup>47</sup> dos alunos.

---

<sup>47</sup> “Definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2016, p. 8).

De acordo com o documento (BRASIL, 2016), há dez competências gerais da educação básica que devem ser estimuladas, porém, não serão discutidas nesse momento, pois não fazem parte do objetivo do trabalho.

A Base promete, a nível nacional, contribuir para a formação de professores, dando critérios para a construção de uma avaliação crítica e reflexiva do trabalho pedagógico, para a elaboração de conteúdos educacionais e para o estabelecimento, nas Unidades Escolares de infraestrutura adequada para o aprendizado e desenvolvimento do aluno. O documento, ainda, afirma que a educação deve ser integral, o que independe do tempo que a criança permanece na escola, mas significa que:

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2016, p. 14).

Por mais que o documento regulamente e defina as aprendizagens que devam ser trabalhadas no processo educacional, ele também respeita a autonomia das redes de ensino, das unidades escolares, da realidade local, do contexto de cada região e das características das turmas/alunos, por isso, é necessário também que as escolas tenham vínculo com as famílias e comunidades.

As crianças que começam a ir para a creche ou para a pré-escola estão passando por um momento importante e delicado, porque ela passa a ser inserida num contexto completamente diferente daquele vivido até agora, antes o de casa, agora o escolar. Além disso, ela geralmente passa a conviver com muitas outras crianças, o que antes não acontecia, pelo menos não nessa proporção. Por isso o diálogo com a família nesse período é muito importante, porque, assim, a responsabilidade na educação das crianças pode ser compartilhada e melhor conduzida.

Esse momento inovador é fundamental para o desenvolvimento educacional dos pequenos, então ele deve ser realizado sob dois principais aspectos que se unem: o *educar* e o *cuidar*:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas,

têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2016, p. 36).

Além disso, a *interação* e a *brincadeira* são os eixos estruturantes<sup>48</sup> que sustentam a educação infantil:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2016, p. 37).

Já os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil possibilitam as práticas do *conviver* “com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas”. (BRASIL, 2016, p. 38); do *brincar* diariamente de diferentes formas, em diferentes espaços e tempos e com diferentes parceiros: “ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”. (*id*, 2016, p. 38); *participar*: “com a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando” (*id; ibid*, 2016, p. 38); *explorar* os “movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza (...)” (*id; ibid*, 2016, p. 38); *expressar* “como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens” (*id; ibid*, 2016, p. 38); e do *conhecer-se*: “construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento”. (*id; ibid*, 2016, p. 38).

---

<sup>48</sup> De acordo com Torres Santomé (1998) e Young (2011), os eixos estruturantes são as bases sobre as quais os diferentes componentes curriculares se organizam.

Quanto a todas essas práticas é necessário que haja uma intenção educativa que possa ser relacionada com as práticas pessoais da criança em seu cotidiano dentro e fora da escola.

Ainda na Base Nacional, há também os campos de experiências<sup>49</sup> dos quais as crianças poderão aprender e desenvolver suas capacidades, na medida em que a educação infantil possibilite algumas vivências. No campo *O eu, o outro e o nós* é necessário:

criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. (BRASIL, 2016, p. 40).

No segundo campo, *Corpo, gestos e movimentos*, a proposta é promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo. (id; 2016, p. 41).

Em *Traços, sons, cores e formas*, A BNCC orienta a conduzir as crianças a “vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras”. (BRASIL, 2016, p. 41).

No campo *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, se orienta que:

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. (...) As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros. (BRASIL, 2016, p. 42).

---

49 “As vivências pelas quais as crianças poderão interagir e se expressar, convivendo com situações que permitam a elas explorar, pesquisar, imaginar e se movimentar”. Cf: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/campos-de-experiencia-da-bncc/#:~:text=Campos%20de%20experi%C3%Aancia%20s%C3%A3o%2C%20portanto,campos%20de%20experi%C3%Aancia%20da%20BNCC>. Acesso: 06/2019.

E no campo *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* diz-se necessário que a creche ou a pré-escola proporcione às crianças “fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações”. (BRASIL, 2016, p. 43).

Finalmente, em cada campo de experiência e em cada categoria há específicos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Todos os campos de experiência, vistos anteriormente, serão abordados, porém será destacado somente a categoria 2, que equivale às crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e a apenas àqueles objetivos que, de alguma maneira, contribuem e podem ser utilizados pela literatura infantil, aspectos que podem se relacionar com a leitura e com os livros, que auxiliam na aquisição e no desenvolvimento da linguagem oral e que contribuirá para a análise dos livros que será realizada no próximo item da seção. Posto isso, segue uma tabela elaborada com os objetivos:

<p><b>Campo de experiência: <i>O eu, o outro e o nós.</i></b>  <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</b></p>
<p>Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.            Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.            Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.</p>
<p><b>Campo de experiência: <i>Corpo, gestos e movimentos.</i></b>  <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</b></p>
<p>Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.            Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.            Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.            Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.</p>
<p><b>Campo de experiência: <i>Traços, sons, cores e formas.</i></b>  <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</b></p>
<p>Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais.            Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.</p>

<b>Campo de experiência: <i>Escuta, Fala, pensamento e imaginação.</i></b>
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</b>
<p>Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p> <p>Identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos.</p> <p>Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita).</p> <p>Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.</p> <p>Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc.</p> <p>Criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos.</p> <p>Manusear diferentes portadores textuais, demonstrando reconhecer seus usos sociais.</p> <p>Manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).</p> <p>Manusear diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos.</p>
<b>Campo de experiência: <i>Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.</i></b>
<b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:</b>
<p>Classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.).</p> <p>Contar oralmente objetos, pessoas, livros etc., em contextos diversos.</p> <p>Registrar com números a quantidade de crianças (meninas e meninos, presentes e ausentes) e a quantidade de objetos da mesma natureza (bonecas, bolas, livros etc.).</p>

#### **4.4. Obras literárias das categorias 1 e 2 (Creche) e Análise de 4 obras literárias da categoria 2.**

Conforme afirmado no item anterior, o PNLD Literário disponibilizou 27 livros<sup>50</sup> para que professores atuantes em sala de aula escolhessem 20 deles para montar o acervo de suas turmas. No presente trabalho, por necessidade de recorte metodológico, serão analisados 4 dos livros em questão. Os critérios pessoais da pesquisadora para a escolha desses 4 livros em específico são, a princípio, a busca por diferentes gêneros literários das obras; diferentes temas; campos de experiências diversos; objetivos de aprendizagem e desenvolvimentos variados e principalmente aqueles que contribuem para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas.

<sup>50</sup> Para verificar as outras obras, conferir em [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2018\\_literario/etapa-ensino/2018-literario\\_educacao\\_infantil](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_educacao_infantil)

Os livros escolhidos são os seguintes:

<b>Título da Obra</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ilustrador</b>	<b>Editora</b>	<b>Ano de publicação</b>	<b>Número da página</b>
Cabe aqui na minha mão	Erica Catarina Nunes Simão	Erica Catarina Nunes Simão	Instituto Alfa e Beto	2010	16
Eu sou assim e vou te mostrar	Heinz Janisch	Birgit Antoni	Brinque-Book	2017	27
E você?	Rosinha	Rosinha	Jujuba	2016	22
Rimarinhas	Maurilo Andreas	Cláudio Martins	Instituto Alfa e Beto	2010	10

Fonte: A autora (2021)

- 1) Livro: *Cabe aqui na minha mão*.

Figura 1: Reprodução de imagem do livro *Cabe aqui na minha mão*.



Fonte: A Autora (2021)

Esse livro reúne textos do gênero cantiga popular e, como tais, pertencem, já, à história e cultura do nosso país. As cantigas que compõem o volume são: “O Cravo brigou com a rosa”, “Cai, cai balão”, “O sapo não lava o pé”, “Ciranda cirandinha”, “Pai Francisco”, “Casinha”, “Pintinho Amarelinho” e “Pirulito”. O tema norteador do livro, segundo a classificação do PNLD Literário, é diversão e aventura.



Nessa obra, os campos de experiência destacados são: 1. *corpo, gestos e movimentos*; 2. *traços, sons, cores e formas* e; 3. *escuta, fala, pensamento e imaginação*.

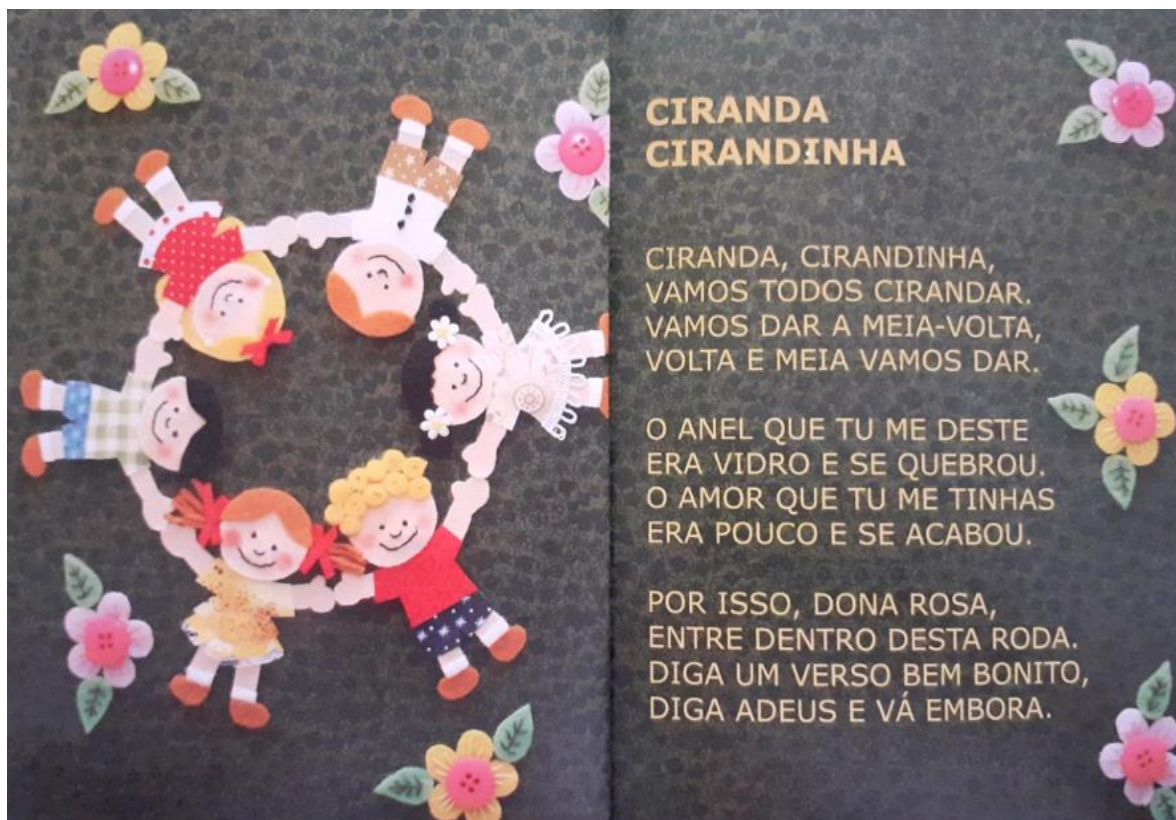
Dentre os campos de experiência da BNCC, pode-se destacar o campo *corpo, gestos e movimentos*, porque na interação das crianças com as cantigas, com os colegas, com o professor, elas aprendem a interagir também com seu corpo, pois começam a praticar alguns passinhos, danças, gestos, movimentos, etc. que contribuem com o desenvolvimento da coordenação motora, das suas potencialidades corporais, da sua desenvoltura, socialização com o outro e com o meio, expandindo sua comunicação e expressão: “No entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem”. (BRASIL, 2016, p. 41).

O campo *traços, sons, cores e formas* se destaca também porque, com a utilização das cantigas populares, as crianças aprendem a conviver com manifestações artísticas, culturais e locais e com diferentes formas de linguagem artística, possibilitando o desenvolvimento de sua formação estética e de seu gosto pela arte, desenvolve também o conhecimento de pertencimento de sua realidade e das tradições que regem seu local de origem.

Já o campo *escuta, fala, pensamento e imaginação* deve ser enfatizado, pois, com as cantigas, as crianças são estimuladas a degustar o som das palavras e a se desafiar a cantá-las, conforme vão, a cada dia, experimentando o ouvido à cada uma delas. Com isso, as cantigas populares vão fazendo parte do cotidiano e do ambiente escolar das crianças, facilitando a naturalidade com que vão aprendendo a cantá-las e fantasiá-las, desenvolvendo, assim, a linguagem oral, a imaginação, a familiaridade com as cantigas, com os sons, rimas, com o texto poético e com a participação em situações de escuta.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, relacionados ao campo *corpo, gestos e movimentos*, encontrados na obra são: aprenderem gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras, explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar, girar), combinando movimentos e seguindo orientações e desenvolver progressivamente as habilidades manuais (desenhar, pintar, rasgar, folhear, dançar, gesticular entre outros). A cantiga de roda “Ciranda Cirandinha”, por exemplo, é um convite para isso:

Figura 2: Reprodução de imagem do livro *Cabe aqui na minha mão*.



Fonte: A autora (2021)

O objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, relacionado ao campo *traços, sons, cores e formas*, encontrados na obra é: utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias, como pode ser encontrado nas cantigas compostas nesse livro.

Relacionado ao campo *fala, pensamento e imaginação*, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse livro são identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos e manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (cantigas, parlendas, histórias de aventura, tirinhas, cartazes de sala, cardápios, notícias etc.).

Ao longo do presente trabalho, o enfoque que se quis destacar foi o seguinte: a ludicidade própria da linguagem literária e suas práticas sociais de leitura são importantíssimas para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. No que diz respeito, especificamente, à linguagem verbal e aos aspectos literários das cantigas presentes na antologia, que é *Cabe Aqui Na Minha Mão*, pode-se, ainda que não se tenha feito isso empiricamente, supor que a própria estrutura do texto poético predispõe

alguns elementos que se coadunariam com a fase de desenvolvimento linguístico da criança.

Se, por exemplo, analisarmos do ponto de vista literário a primeira cantiga do livro, “O Cravo Brigou com a Rosa”, notar-se-á que uma porção de elementos poéticos podem ser destacados como procedimentos que, potencialmente (algo que precisaria da comprovação empírica), poderiam ajudar a aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança.

Os versos da cantiga, por exemplo, são todos redondilhos maiores (versos de sete sílabas poéticas). Historicamente, os versos redondilhos (tanto os maiores, como os menores, de cinco sílabas poéticas) são considerados os versos preferidos da poesia popular de todos os tempos<sup>51</sup>. Contribui para isso o verso de sete sílabas ter, por si só, um ritmo mais maleável para o acompanhamento musical e o canto (como eram as cantigas dos trovadores e como são as cantigas de roda). Além da maleabilidade musical do verso redondilho, o ritmo de seus versos (ritmo, na poética clássica, é a alternância entre sons longos e curtos e, na moderna, entre sons tônicos e átonos), costuma ser o de acentuar (não se trata do acento gramatical) a segunda, a quarta e a sétima sílabas poéticas do verso. O verso, então, fica com o seguinte ritmo (as maiúsculas marcam o acento do verso):

o | CRA | vo | BRI | gou | co' a<sup>52</sup> | RO | sa<sup>53</sup>  
de | BAI | xo | DE U | ma | sa | CA | da

E assim continuam por toda a cantiga. Além do ritmo, podemos notar um esquema de rima simples. As rimas são alternadas entre o segundo e o quarto versos de cada estrofe e versos brancos entre a primeiro e o terceiro<sup>54</sup>:

<sup>51</sup> Sobre isso, afirma Segismundo Spina, em seu estudo sobre a versificação românica medieval: “O redondilho heptassilábico, bem como o verso de arte maior constituem duas criações galego-portuguesas, metros típicos da poesia popular (...)” (SPINA, 2003, p.35). Ainda sobre os redondilhos: “Mas o metro mais largamente utilizado, não só pelos trovadores, como pela poesia popular de todos os tempos, foi o redondilho maior (...)” (*id.*, p. 37).

<sup>52</sup> Muito possivelmente, na reprodução da cantiga no livro, a antologista não se atentou para a metrifcação do verso. Ao transcrever a cantiga usando todas suas sílabas gramaticais (“O cravo brigou COM A rosa”), ela transformou o verso redondilho em verso octossílabo. A forma que respeita a estrutura da cantiga, portanto, deve promover a elisão vocálica do “com” com o “a” (que, de fato, é a maneira como será pronunciada quando cantada), sendo preferível, então, a grafia “co’a”.

<sup>53</sup> Observação: Em português, as sílabas poéticas (o pé métrico) são contadas até a última sílaba tônica, não até a última sílaba gramatical. Assim, o “sa” final não conta como sílaba poética.

<sup>54</sup> Versos brancos são os versos sem rima.

O cravo brigou com a rosa  
 Debaixo de uma sacADA.  
 O cravo saiu ferido  
 E a Rosa, despetalADA.

Figura 3: Reprodução de imagem do livro *Cabe aqui na minha mão*.



Fonte: A autora (2021)

Todas essas considerações sobre a estrutura poética importam, pois, para o pesquisador, as repetições rítmicas e rímicadas e a musicalidade do verso são, como já se disse, em potência (pois há a necessidade da prova empírica), mecanismos que ajudam na memorização de sons articulados da língua e se forem, ainda, vivenciadas pela criança dentro dos campos de experiência previstos pela BNCC, poder-se-ia afirmar que a aprendizagem seria significativa, pois não estaria separada de sua vida.

Se, no entanto, é necessário que se seja mais específico, podemos fazer menção à tabela presente na página 74 do presente trabalho, que resume as pesquisas de Mousinho et al. Na tabela em questão, vê-se que, entre 1 e 3 anos e meio, a criança começa a desenvolver (com um ano) até dominar (com 3 e meio) os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /x/, /j/, /l/, /r/, /m/, /n/ e semivogais. Os fonemas cantados em

frase que, ao mesmo tempo que possuidoras de sentido, são vivenciadas em momentos de interação e ludicidade ocasionando bem-estar e repetidas em ritmos que possibilitam a memorização são, teoricamente, recursos próprios da função poética da linguagem que ativam estímulos que promovem a aquisição efetiva desses fonemas.

Outros recursos poéticos, como a aliteração<sup>55</sup>, também estão presentes no livro e, no caso de alguns fonemas específicos, podem rapidamente ser dominados pela criança.

É o caso dos fonemas /p/ em “Pirulito”, “Pintinho Amarelinho” e “O Sapo não Lava o Pé”; do /p/ e /b/ nas cantigas já citadas e “Pai Francisco”; do /k/ em “Cai Cai Balão”; e dos sons nasais em “Cai Cai Balão”, “Ciranda Cirandinha” e “Casinha”.

Uma última consideração linguística sobre a antologia *Cabe Aqui na Minha Mão* é que, ao longo das cantigas escolhidas, tenta-se frisar os dêiticos<sup>56</sup> identificadores de pessoa e lugar. Já no título, o advérbio “aqui” e o pronome “minha” fazem o papel linguístico da referenciação pessoal e espacial mais simples (o da primeira pessoa e o do local mais fácil de ser mostrado, “o aqui”). O “balão”, por exemplo, “cai AQUI na minha mão” – o *aqui* referente ao espaço e, por ser em sua mão, à pessoa da criança –, mas também cai “na rua do sabão”, criando-se uma referência ao “lá”, ao longe do “eu”.

Lamentamos, por isso, que na versão escolhida pela antologista da cantiga “O Sapo não Lava o Pé”, ela reproduza o terceiro verso da cantiga sem o advérbio “lá”, como cantando popularmente em muitas de suas versões (“Ele mora LÁ na lagoa” em vez de “Ele mora na lagoa”, como preferiu a antologista), pois o efeito assonante<sup>57</sup> e aliterativo de “LÁ NA LAgOa”, além de reiterativo, realça o termo que se refere ao lugar, o advérbio “lá”.

---

<sup>55</sup> Repetição de sons consonantais.

<sup>56</sup> Dêiticos são os termos que servem para fazer referência à pessoa, ao tempo, ao lugar das pessoas do discurso.

<sup>57</sup> Assonância é a repetição de sons vocálicos.



Figura 4: Reprodução de imagem do livro *Cabe aqui na minha mão*.

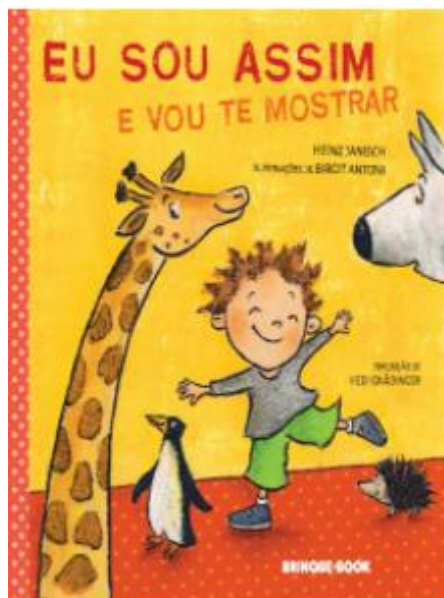


Fonte: A autora (2021)

Feitas essas considerações, pode-se concluir que, apesar de uma ou outra opção que consideramos equívoca na reprodução das cantigas, o livro *Cai aqui na minha mão* é compatível com as exigências da BNCC, é apropriado para crianças bem pequenas e, por fim, pode contribuir para sua aquisição de linguagem.

2) Livro *Eu sou assim e vou te mostrar*.

Figura 5: Reprodução de imagem do livro *Eu sou assim e vou te mostrar*.



Fonte: A autora (2021)

Neste livro, diferentes personagens, ligados por um fio narrativo comum, descrevem partes de seus corpos e, em tom bastante lúdico e poético (gênero literário), relaciona-as com as mesmas partes dos corpos de alguns animais, a fim de que sejam notadas as diferenças e semelhanças entre o corpo humano e os corpos dos animais, assim como as diferenças e semelhanças dos corpos dos animais entre si. Nessa obra, os campos de experiências destacados são: 1. *o eu, o outro e o nós*; 2. *o corpo, gestos e movimentos e*; 3. *fala, pensamento e imaginação*.

Em linhas gerais, o enfoque (tema) do livro recai sobre o conhecimento do próprio corpo no confronto com os corpos dos animais, ressaltando, nas diferenças e semelhanças, o que é próprio do “eu” e o que é próprio “do outro” e, embora as personagens humanas relacionem suas características com as dos “bichinhos”, o que também é bastante enfatizado ao longo da obra é a diversidade e importância de cada ser na natureza. É por essa via, portanto, que a obra respeita o campo de experiência *o eu, o outro e o nós*. Além disso, no que tange à descoberta do próprio corpo e da presença de outros corpos no mundo natural, o livro estimula o autocuidado e o cuidado com o meio-ambiente.

Na mediação com o professor, as crianças poderão, interagindo com a história, criar relações entre si e adquirir maior consciência corporal, percebendo suas sensações corpóreas e as funções das partes de seu corpo. Por conta disso, é também possível afirmar que o livro permite que se explore o campo de experiência *corpo, gestos e movimentos*.

Já o campo *escuta, fala, pensamento e imaginação* as crianças tomam consciência dos movimentos de seu corpo, como o sorriso, o choro, as caretas, entendendo que esses movimentos produzem significado para os outros. Além de ampliarem seu vocabulário com as palavras novas que vão ter acesso com essa obra.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, relacionados ao campo *o eu, o outro e o nós* são demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios e perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças, como se nota na seguinte página:

Figura 6: Reprodução de imagem do livro *Eu sou assim e vou te mostrar*.



Fonte: A autora (2021)

No campo *corpo, gestos e movimentos*, os objetivos de aprendizagem encontrados na obra são deslocar seu corpo no espaço orientando-se por noções como “em frente”, “atrás”, “no alto”, “embaixo”, “dentro”, “fora” etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. Nas figuras que seguem há exemplos



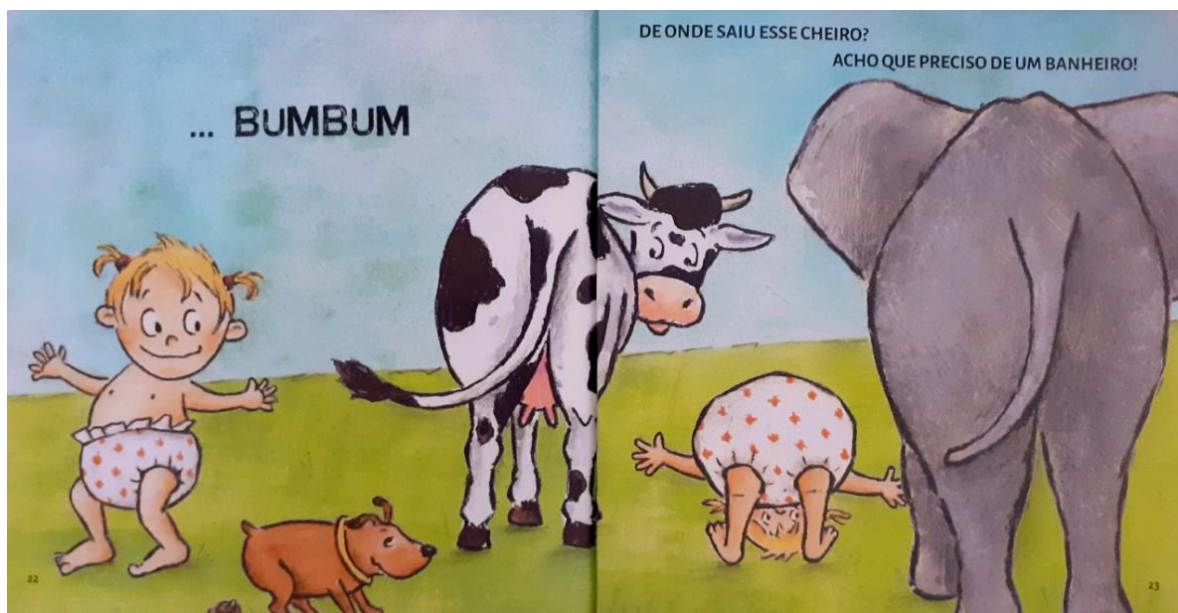
de como trabalhar com a noção de “dentro” e “fora” e ajudar nas de “em frente” e “atrás”:

Figura 7: Reprodução de imagem do livro *Eu sou assim e vou te mostrar*.



Fonte: A autora (2021)

Figura 8: Reprodução de imagem do livro *Eu sou assim e vou te mostrar*.



Fonte: A autora (2021)

Relacionado ao campo *fala, pensamento e imaginação*, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse livro, são demonstrar interesse e atenção ao

ouvir a leitura de histórias e outros textos diferenciando escrita de ilustração, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita), criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos e manipular textos e participar de situações de escuta para ampliar seu contato com diferentes gêneros textuais (parlendas, histórias, poesias etc.).

Para incentivar que a criança experimente elaborar uma história oralmente, utilizando como base as contribuições que adquiriu com a leitura dessa história, a última página do livro é composta por um quadro que funciona realmente como um espelho, com as personagens da história ao redor, para que a criança interaja com ele, visualizando suas características próprias e criando suas histórias:

Figura 9: Reprodução de imagem do livro *Eu sou assim e vou te mostrar*.



Fonte: A autora (2021)

Do ponto de vista dos recursos linguístico-literários da obra (no que diz respeito à linguagem verbal), o livro apresenta mais uma unidade temática (a de expor algumas partes do corpo e suas funções) que uma unidade formal (o uso, por exemplo, de metrificacão e ritmo padronizados). Isso pode ocorrer tanto por ser a opção dos autores, como por esses recursos, de grande dificuldade de transposiçã, terem se perdido na traduçã. De qualquer forma, há a preocupaçã de se manter, ao longo do texto, um esquema de rimas paralelas<sup>58</sup> (“cheguei ao mundo assim / e vou te mostrar tudo o que

<sup>58</sup> O esquema de rimas paralelas é feito pelas rimas em pares (AA BB CC).

tem em mim”; “mãe natureza, muito obrigado! / cada um tem seu penteado”, etc.). O texto rimado, como já se afirmou antes, permite que, por meio da repetição sonora, se frise e explore alguns fonemas que podem, na leitura mediada, ser reforçados pelo adulto-leitor. Além disso, as rimas paralelas podem ressaltar uma espécie de harmonia sonora que se coaduna com o que os versos e as imagens do livro anunciam, que é, a saber, a harmonia do humano com o seu próprio corpo e com todas criaturas de seu ambiente.

### 3) Livro *E você?*

Figura 10: Reprodução de imagem do livro *E você?*.



Fonte: A autora (2021)

A obra *E Você?*, se levarmos em conta apenas sua estrutura verbal, está disposta com elementos do gênero literário “poesia lírica”. Transcrevendo somente o texto verbal, teríamos a seguinte estrutura:

Eu vejo com os meus olhinhos  
Um elefante sozinho.

Eu vejo com os meus olhinhos  
Dois coelhos e seus focinhos.

Eu vejo com os meus olhinhos  
Três saltitantes golfinhos.

Eu vejo com os meus olhinhos  
Quatro cavalos-marinhos.

Eu vejo com os meus olhinhos  
Cinco tucanos no ninho.

Eu vejo com os meus olhinhos  
Seis porcos cheios de espinho.

Eu vejo com os meus olhinhos  
Sete caracóis vizinhos.

Eu vejo com os meus olhinhos  
Oito gatos adivinhos.

Eu vejo com os meus olhinhos  
Nove Patos no caminho.

Eu vejo com os meus olhinhos  
Dez velozes passarinhos.

E você?  
O que vê com seus olhinhos? (ROSINHA, 2016)

Quando olhamos atentamente as sentenças que compõem a linguagem verbal do livro dispostas de maneira destacada, é possível perceber a grande predominância dos versos redondilhos maiores (exceto pelos versos “Eu vejo com os meus olhinhos”, de 8 sílabas poéticas, e “E você?”, de três). Por isso, a catalogação do livro como pertencente ao gênero “conto”, “crônica”, “teatro”, “texto da tradição popular”, no site do PNLD Literário 2018<sup>59</sup>, parece não ser a mais apropriada para as intencionalidades do texto inferidas por sua estrutura. Mais adiante, serão comentadas algumas das particularidades linguístico-literárias do texto verbal de *E você?*; por ora, à classificação do texto como “conto” preferiremos a classificação de “poema”.

Sobre sua temática, e concordando com a classificação dada pelo PNLD Literário, pode-se considerar que se trata de um livro de “diversão” e “aventura”, tendo em vista que, mediante a provocação no título da obra, “E você?”, pergunta implícita que perpassa todas as páginas (para voltar explícita na última estrofe do texto), a criança é convidada a procurar e descobrir os animais (em uma quantidade específica) em diferentes ambientações ao longo do livro. *E você?*, portanto, se faz como uma espécie de enigma cumulativo em torno do que cada um, com “seus olhinhos”, pode ver. Além, evidentemente, de estimular a criança a contar os bichinhos, a pergunta “o que você vê?” se torna, na interação, oportuníssima para a criança desenvolver sua imaginação.

<sup>59</sup> Cf: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/12103-guia-pnld-literario-2018>. Acesso: Novembro 2019.

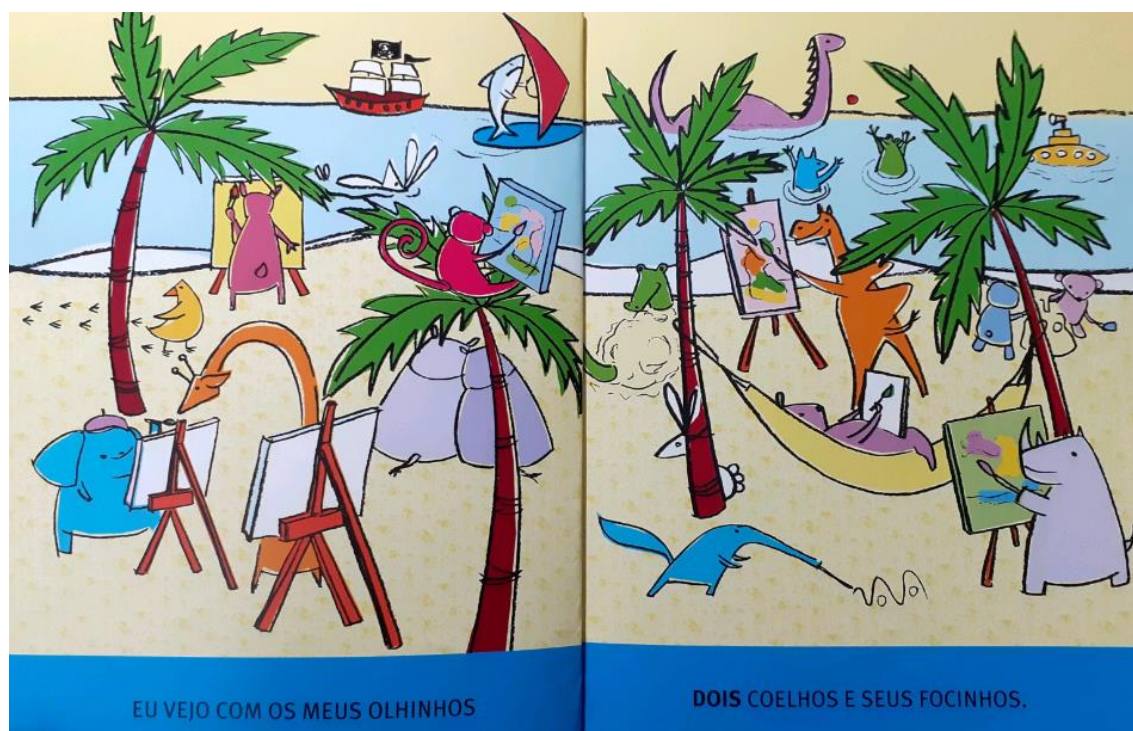
Na obra, os campos de experiências destacados são: 1. *escuta, fala, pensamento e imaginação* e 2. *espaços, tempos, quantidades, relações transformações*. No que diz respeito ao campo de experiência *escuta, fala, pensamento e imaginação*, pode-se dizer que a estrutura dística (estrofe de dois versos) do texto verbal é disposta, no livro, da seguinte maneira: o primeiro verso, com a oração “Eu vejo com os meus olhinhos” está na parte inferior, centralizada, da primeira página; o segundo verso, também centralizado, fica na parte inferior da segunda página. O primeiro verso funciona, no posicionamento da página (e como mote da estrofe), como uma provocação que estimula uma pausa para o mediador inserir a ideia implícita ao longo de todo o texto: “E você?”. Com o “E você?” implícito, prepara-se a criança para ver algo que só será alcançado chamando sua atenção: “um elefante sozinho” (no caso do elefante, o primeiro animal a ser evocado, está ilustrado bem pequenino e no fundo da página), mas também para que exercite sua visão criativa e explore os campos do que vê e como vê. Em quase todas as imagens, há animais vivendo fora de seus ambientes (como golfinhos no ar e patos no fundo do mar, por exemplo), promovendo respostas não padronizadas, mas carregadas de ludicidade criativa e livre.

Construída de maneira que coloque a criança bem pequena como protagonista, a leitura mediada pode produzir caminhos, sempre com a ideia implícita do “E você?”, imprevisíveis: um outro animal, não aquele que o texto insinua que se procure na página, pode chamar a atenção da criança e promover um momento de imitação vocálica e / ou mímica por parte do mediador, aumentando a participação da criança tornando o trajeto dela o trajeto principal.

No que tange ao campo de experiência *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, a obra *E você?* ajuda também a introduzir e trabalhar a linguagem matemática. O livro, estruturalmente, traz, em cada passagem do texto (na sua multimodalidade), um ambiente cheio de animais, sempre festejando, e dois versos, um em cada página, anunciando o que se vê. Assim, na primeira passagem, temos o seguinte dístico (o nome da estrofe de dois versos é dístico): “Eu vejo com os meus olhinhos / um elefante sozinho”. Virando a página, com o contínuo mote de “Eu vejo com os meus olhinhos”, o número de animais cresce na sequência numérica e, assim, passamos a ter “Dois coelhos e seus focinhos”, por exemplo:



Figura 11: Reprodução de imagem do livro *E você?*



Fonte: A autora (2021)

É evidente, portanto, que o estímulo repetido ao longo da leitura e em leituras repetidas, respeitando, em cada nova leitura os trajetos descobertos pela criança, pretende ajudá-la a se apropriar do processo de quantificar e contar, não por meio da repetição automática da sequência numérica, mas pela experiência de se contar e saber o que se conta.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, relacionados ao campo *escuta, fala, pensamento e imaginação* são identificar e criar diferentes sons e reconhecer rimas e aliterações em cantigas de roda e textos poéticos (mais adiante, abordar-se-á a estrutura poética da linguagem verbal do texto e os possíveis efeitos sonoros por ele produzido).

É possível que as crianças passem a demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita) e formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos, como segue na última página do livro em que podemos notar a pergunta que a autora faz para o leitor “E você? O que vê com seus olhinhos?” estimulando que a criança narra o que ela vê, de maneira

que ela utilize as palavras que elas já conhecem e aprendendo aquelas que elas ainda não sabem o nome:

Quanto à fala, o estímulo, como já dissemos, está também na reiteração da pergunta “e você?” (que, embora implícita, é quase que uma imposição para o adulto-leitor referenciar). Em cada passagem, o “e você” chama a criança para realizar um ato, mesmo que, dependendo de seu desenvolvimento linguístico de maior ou menor complexidade, de fala. Além disso, modulando de diferentes formas a leitura das imagens (de cima para baixo, da esquerda para a direita), pode-se, com isso, formular perguntas e acompanhar o trajeto de elaboração de respostas da criança. Por último, pode-se pedir a criança que “reconte” a história. No processo de recontar, ela poderá com a ajuda do adulto-leitor aprender os nomes dos animais que, fora do texto verbal, também aparecem no livro.

Figura 12: Reprodução de imagem do livro *E você?*



Fonte: A autora (2021)

Além disso, criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos, como se vê na figura anterior, e manipular diferentes instrumentos e suportes de escrita para desenhar, traçar letras e outros sinais gráficos. Para isso, é possível que o professor faça algumas cópias dos animais trabalhados nessa obra, como elefante, coelho, golfinho, cavalos-marinhos etc. para que as crianças venham a pintá-los e praticar seus nomes.

Além de múltiplas possibilidades de recriação oral, com base nas imagens e temas sugeridos pela leitura, é possível, ainda, reproduzir elementos do livro por meio de desenhos, de traços de letras e outros sinais, buscando, também que a criança manuseie diferentes instrumentos e suportes para sua expressão. Fazer cópias dos animais trabalhados, para que as crianças as pintem e pratiquem seus nomes, por exemplo, é uma possibilidade de trabalho.

No que diz respeito, especificamente, a recursos linguístico-poéticos, o livro *E você?*, conforme já afirmado, pode ser pensado como um poema de 11 estrofes com dois versos em cada uma delas. O mote “Eu vejo com meus olhinhos”, repetido nas dez primeiras estrofes, é um verso, do ponto de vista da escrita, octossílabo, isto é, de oito sílabas poéticas (Eu – ve – jo – com – os – meus – o – LHI -nhos (lembrando que, na versificação portuguesa, desde o Renascimento, a contagem das sílabas poéticas se dá até a última sílaba tônica do verso)). Do ponto de vista da pronúncia (e, por extensão, do ritmo do poema), no entanto, “com – os” pode facilmente se transformar em “cons” e, assim, a cadência e acento do verso se identificar com a do redondilho maior (verso de sete sílabas poética). O verso ficaria, no esquema rítmico e métrico, da seguinte forma:

Eu | VE | jo | CONS | meus | o | LHI | nhos

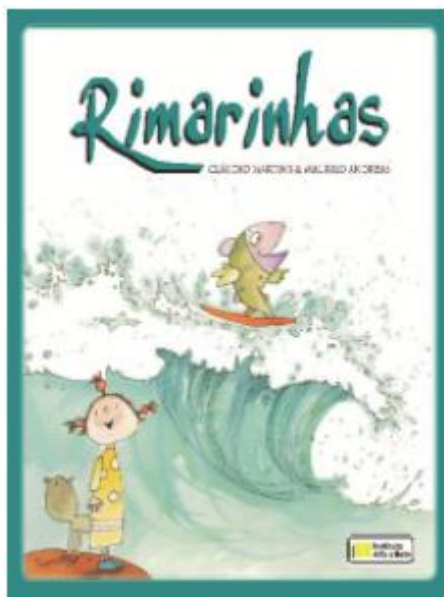
Transformado o octossílabo em redondilho maior, todos os versos do livro, exceto pelo “E você?” da última estrofe, passam a ter forte unidade rítmica e reiterativa. Como já se afirmou antes, o verso redondilho maior é considerado o principal verso da melodia popular, por ser fácil de acompanhar musicalmente e de decorar. Em fase em que a criança tende a repetir padrões, o padrão melódico do ritmo do redondilho, mais a repetição das rimas simples em “inho”, pouco a pouco pode tornar aqueles sons do texto reproduzíveis pela criança. O efeito da versificação é, aparentemente, explorado de forma tão consciente pela autora que, quando é interrompida a sequência de repetições do “Eu vejo com meus olhinhos”, o verso “E você?”, em tudo estranho ao ritmo até então empreendido, estabelece um corte no som e no significado, saltando de um “eu” que diz o que vê para um “você” que é chamado a tomar parte na história.

O livro *E você?*, portanto, faz uso de consciente linguagem literária, que, em uma de suas acepções, é a linguagem que brinca consigo mesma, a fim de, por reiterações rítmicas e rítmicas, promover a aquisição de certos fonemas de sua língua materna.



#### 4) Livro *Rimarinhas*.

Figura 12: Reprodução de imagem do livro *Rimarinhas*.



Fonte: A autora (2021)

O livro *Rimarinhas* descreve como é a vida no fundo do mar, as características dos animais marinhos e algumas curiosidades quanto aos nomes de cada um deles, possibilitando a aquisição de vocabulário e despertando a curiosidade das crianças quanto à vida marinha que tem como tema o mundo natural e social. O gênero literário do livro, tendo em vista a intenção clara de se construir de maneira versificada (embora livre), é o gênero poético. É composto por 10 pares de versos (ou dez dísticos) e tem como tema o mundo natural e social.

Destaca-se o campo *escuta, fala, pensamento e imaginação*, porque as crianças podem praticar diferentes rimas presentes no livro, como “pequeninho”, “pescadorzinho”, “colorido”, “marido”. Além disso, as crianças acompanham a leitura de textos, auxiliando na compreensão de língua escrita, bem como seus diferentes usos sociais da escrita. O texto poético desse livro, além de estimular a linguagem, ela estimula também a imaginação e a ampliação de conhecimento de mundo, nesse caso a vida no fundo do mar.

Já o campo *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* as crianças têm acesso ao mundo físico, composto pelos animais, plantas e a natureza, aspectos trabalhados no livro de maneira poética e cômica.

Com o livro *Rimarinhas* é possível proporcionar às crianças experiências de escuta, fala, pensamento e imaginação. O título da obra é um neologismo criado pelo processo de composição de palavras chamado de justaposição<sup>60</sup>, que consiste na criação de um termo novo a partir de dois radicais independentes e que não sofreram alteração fonética (como acontece com “passatempo” e “madressilva”). “Rimarinhas”, portanto, é a junção de “rimas” com “marinhas”. O uso do termo “rimas” justaposto, além disso, pode ser entendido, por extensão, como “verso”, isto é, as “rimas marinhas” não são apenas a semelhança de sons no fim de versos, mas composições poéticas que guardam, com o mar, alguma semelhança de forma e conteúdo.

Além disso, a própria sonoridade da palavra já provoca uma sensação sonora interessante: as assonâncias em “i” e “a” no título, intercaladas (rImArInhAs), mais a predominância da aliteração nasal (/m/ e /nh/), podem dar ao neologismo a sonoridade oscilante do ir e vir das águas no mar. Assim sendo, já no título, além de brincadeiras com formação de palavras, que objetivam ser uma preparação para o mundo da escrita, há, também, uma sonoridade lúdica que abre os ouvidos da criança para liberar sua imaginação.

Em termos de metrficação e ritmo, *Rimarinhas* apresenta uma estrutura bastante simples: os versos, que sempre aparecem em dupla nas páginas, são livres (sem métrica) e rimados. As rimas são todas soantes (a partir da vogal da sílaba tônica todos sons são idênticos), femininas (rimas de palavras paroxítonas) e paralelas (esquema AA), o que prova a simplicidade estrutural do esquema geral da obra. Se o esquema sonoro da obra é simples<sup>61</sup>, o mesmo não pode ser dito de alguns de seus enigmas e metáforas.

Antes de tratarmos da imagética (aqui a “imagética” se refere à figuração poética, não ao desenho) do texto, vale a pena se fazer uma consideração. Nos livros analisados anteriormente predominam os versos de metrficação tradicional, a razão disso não é outra senão a de provocar uma memória rítmica e associativa (não mecânica) de sons com significado em nossa língua, o que é fundamental para crianças bem pequenas em fase de aquisição da linguagem oral/verbal. As crianças bem pequenas com 36 meses (conforme recomendação na contracapa do livro em questão), a aquisição de linguagem já não é mais entendida, apenas, como aquisição de fonemas e

<sup>60</sup> Cf.: HAUY, Amini Boainaim. *Gramática da Língua Portuguesa Padrão*. São Paulo: Edusp, 2015, p. 511.

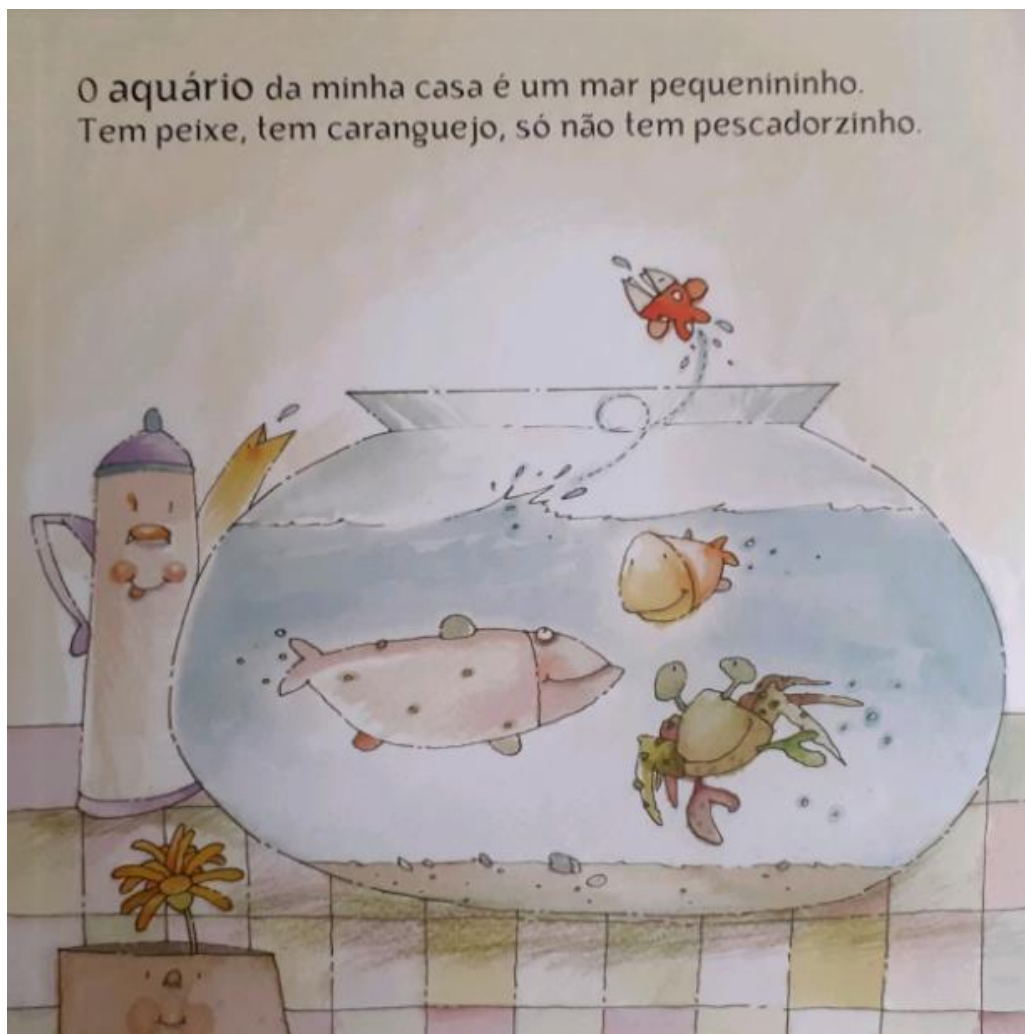
<sup>61</sup> Os pares de rima ao longo do texto são: “perfeitinho / leão-marinho”, “toa / voa”, “serviço / ouriço”, “sardinha / latinha”, “marinho / Toninho”, “danada / revoada”, “galinha / marinha”, “diferente / frente”.

sílabas, mas também como domínio de estruturas sintáticas mais elaboradas, com diferentes tempos verbais por exemplo.

Dito isso, podemos analisar, mais uma vez nos limitando à linguagem verbal, os dísticos de *Rimarinhas*.

O primeiro dístico da obra (“O aquário da minha casa é um mar pequenininho / Tem peixe, tem caranguejo, só não tem pescadorzinho”) se caracteriza, sintaticamente, por possuir 4 orações e 2 formas de predicação (a nominal em “é um mar pequenininho” e a verbal em “tem peixe”, “tem caranguejo”, “tem pescadorzinho”). O uso do verbo “ter” impessoal, no sentido de “haver” ou “existir”, não é recomendado por algumas gramáticas normativas. A opção dos autores de usá-lo no dístico em questão é, muito possivelmente, por conta dessa forma ser amplamente usada no Português Brasileiro falado. As rimas simples, de fácil fluência e compreensão, em sentenças gramaticais de diferentes formas de predicação contribuem, pela forma escolhida, para que a criança, de frases telegráficas, passe a construir orações e períodos de maior sofisticação. A ideia, evidentemente, não é “passar” uma lição para a criança sobre os verbos, mas provocá-la, na mediação, a construir sentenças que tratem do que define um sujeito na predicação (o uso do predicado nominal para a caracterização do sujeito) e de construções que indicam a necessidade de, por meio da vontade de um sujeito, deslocar um objeto (elementos da predicação verbal com objetos diretos e indiretos):

Figura 12: Reprodução de imagem do livro *Rimarinhas*



Fonte: A autora (2021)

No segundo dístico da obra (“Água viva ficou noiva de um peixinho colorido. / Deu um beijo, deu um choque, lá se foi o seu marido!”), é mantido o padrão de, no primeiro verso, a predicação ser nominal, enquanto no segundo a predicação das três orações serem verbais. Agora, no entanto, a predicação nominal não trata da definição do sujeito, mas registra sua passagem de um estado para o outro (“ficou noiva”) e a predicação verbal, toda ela em ações com verbos no pretérito perfeito do indicativo, apresentam uma acontecimentos gradativos até que se chegue ao final tragicômico do noivado da água-viva. A quebra de expectativa, própria da linguagem que busca o efeito de humor, em tese, é mais chamativa para a criança e pode servir como convite para elaborações de frases parecidas. A criança poderá, então, praticar o exercício de diferentes formas de predicação e ações no tempo.

A terceira parte (“Se vivesse na terra, seria um perfeitinho... / Por que será que o tubarão não se chama leão-marinho?”) trabalha com construções sintático-pragmático-argumentativas mais complexas. Do ponto de vista sintático, a estrutura do primeiro verso é constituída por um período composto por subordinação (a oração principal “seria um leão-marinho” e a subordinada condicional “Se vivesse na terra”) e quanto aos tempos e modos verbais, trabalha com a relação pretérito perfeito do subjuntivo (vivesse) com o futuro do pretérito do indicativo (seria).

Do ponto de vista pragmático, o verso em questão enforma a maneira como, no geral, hipóteses são formuladas: indicação de uma possibilidade e seu consequente efeito. Diante da hipótese formulada, o segundo verso, expandindo o que se conseguiu pela linguagem, argumenta por uma mudança brusca de perspectiva a respeito do tubarão: se é ele quem, no mar, mais se parece com o leão, é ele quem deveria se chamar leão-marinho. A brincadeira de como deve ser o nome do tubarão, além de estar pautada sobre uma estrutura sintático-pragmático-argumentativa mais complexa, também faz pensar em como surgem os nomes dos seres e, indo até mais longe, de como esses nomes, etimologicamente, podem ter sua raiz em uma comparação ou metáfora. Nada disso é, nem deveria, teorizado para a criança, mas, ciente o adulto mediador desses recursos textuais, a leitura pode ser orientada para que se realizem várias brincadeiras e interpelações que estimulem esses aspectos na criança.

Os mesmos recursos (o da hipótese com cruzamentos de tempos e modos verbais; o mecanismo de funcionamento da criação da hipótese; a decorrente proposta de resignificação e renomeação de um ser) são usados no dístico “O hipocampo, veja só, agora é cavalo-marinho! / Se ele fosse o Antônio, ia virar Toninho.”):

Figura 13: Reprodução de imagem do livro *Rimarinhas*



Fonte: A autora (2021)

Por último, cabe destacar que, ao longo do livro, as imagens (aqui se trata do sentido figurado, não do desenho) do texto propõem sempre uma abertura para o impressionante e não-convencional, mas, ao mesmo tempo, chamando a atenção da criança para o que é próprio de cada ser. Ver no movimento da arraia um voo (“Sempre que olho a arraia, tenho uma duvidozinha à toa: / quando bate as asas na água, ela nada ou ela voa?”), por exemplo, é um deslocamento de sentido. Por outro lado, porém, chama a atenção para a singularidade do “nado” da arraia. É como se o texto deslocasse o objeto de seu lugar para, assim, o ver melhor. Ajuda na construção da imagem do que a arraia é, agora, os verbos no presente do indicativo (indicando constância) e o advérbio “sempre”. A construção do trecho é, sem dúvida, um bom exemplo de integração entre forma e conteúdo.

Recapitulando o sentido desse capítulo, é possível afirmar que as obras do PNLD – Literário 2018 que escolhemos para análise cumprem de modo bastante satisfatório alguns dos requisitos para, quando na interação da criança com o livro, com o adulto-mediador e com outras crianças, se construir uma prática leitora de textos literários e, ao mesmo tempo, contribuir com a aquisição da linguagem das crianças.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início desta dissertação, preocupamo-nos em estabelecer uma sólida fundamentação teórica a fim de que mais bem compreendêssemos o fenômeno que nos dispomos a analisar: se a literatura contribui para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas. Tendo em vista que nosso trabalho não estaria pautado em pesquisa empírica, que se pretendia comprobatória, mas em uma análise teórica do tema, passamos a explorar os diferentes aspectos envolvidos na questão.

Antes de tratarmos do percurso feito, vale dizer que nosso interesse em pesquisar o uso da Literatura para promover a aquisição da linguagem e potencializar seu desenvolvimento começou já no início de nossa carreira no magistério e foi se solidificando conforme, na experiência diária de compartilhamentos de leituras com crianças bem pequenas, do Jardim, por exemplo, observávamos a velocidade com que o desenvolvimento linguístico das crianças ocorria nessa fase. Além disso, após ser aprovada para ingressar no Programa de Mestrado desta Universidade, o assunto surgiu em conversas com nosso orientador e, dadas a relevância, mas, ao mesmo tempo, a escassez de trabalhos sobre o tema (quando circunscrito a bebês e crianças bem pequenas), a pesquisa se mostrava como campo promissor de investigação.

Escolhido o assunto, nosso trabalho, em muito determinado pelo levantamento do Estado da Arte da discussão sobre o tema, se debruçou sobre alguns problemas relacionados à Educação e à Literatura infantil. Baseando-nos em dados sobre o índice de alfabetização no país e as metas governamentais de superação da triste realidade de exclusão em que vivemos, tentamos recolher de documentos oficiais, como o ECA e a LDB, o que nosso Estado entende por “criança” e, mais ainda, como se configura nesses documentos a noção de que a criança também é um ser de direitos.

Entendendo que a criança é um ser de direito não podemos, portanto, negar-lhes um de seus direitos, conforme António Candido, fundamentais: o direito à Literatura (2004). A literatura para crianças, no entanto, deve ser apropriada ao seu desenvolvimento, mas, mais ainda, ser um meio para ajudar que seu desenvolvimento, como cidadão, seja maior.

A Literatura Infantil, como prática de escrita conscientemente direcionada às crianças e como campo teórico de ação pedagógica, também tem uma história. Por isso, ao longo da seção 2 de nosso trabalho fizemos uma recapitulação da História da Literatura Infantil. O tema da Literatura Infantil, marcado por intencionalidades pedagógicas, levanta a questão se o que é oferecido às crianças como Literatura promove de fato sua educação estética e se, promovendo-a, é algo que a insere em práticas leitoras, proporcionando seu desenvolvimento. A questão posta por nosso trabalho buscou, pelo menos no âmbito teórico, afirmar a importância da Literatura Infantil como fundamental para o desenvolvimento da criança, não como um acessório no processo de aprendizagem.

Para que essa afirmação ficasse completa, era necessário nos aprofundarmos em teorias já consolidadas de aquisição e desenvolvimento da linguagem e, para tanto, nos apoiamos em Piaget e Vigotski.

Com esses suportes teóricos, nosso trabalho buscou, nas políticas literárias já existentes, como a do PNLD – Literário 2018, analisar o caminho por elas percorrido. Diante da imensa quantidade de possibilidades que tal leque abria, recortamos nossa análise para a avaliação crítica de quatro livros do Programa destinados para crianças bem pequenas.

Conforme os estudos sobre aquisição fonética, de língua e de linguagem, o desenvolvimento linguístico da criança passa por etapas concretas de articulações e estruturas mentais e fonológicas que precisam ser estimuladas. Concluímos, portanto, que os textos literários por nós analisados adequam recursos poéticos à fase de desenvolvimento linguístico da criança e, por conta disso, não só reproduzem uma história ou um conteúdo, mas propiciam a vivência de seu próprio mundo em desenvolvimento, por meio da linguagem poética.

Pelo recorte que escolhemos, é possível afirmar que a consciência estética da criação verbal dos livros analisados por nós (*Cabe aqui na minha mão, Eu sou assim e vou te mostrar, E você?* e *Rimarinhas*) é bastante elevada. A Literatura para crianças busca explorar ao máximo os recursos expressivos das palavras, da sonoridade à imagética, como faz uso de recursos literários utilizados, uma estilística que auxilia a criança na aquisição e desenvolvimento de sua linguagem. Para nós, portanto, não parece restar dúvidas de que obras literárias infantis contribuem para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas, conforme o nosso primeiro questionamento.



Os recursos linguístico-literários presentes nas obras analisadas que contribuem para o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem oral das crianças bem pequenas são a rima, o ritmo, a assonância, a aliteração e metáforas. Assim, constatou-se que diversos recursos que favorecem esse processo estão presentes nas obras, conforme nosso segundo questionamento.

Os livros do PNLD Literário 2018 são apropriados, na perspectiva da aquisição da linguagem, para as crianças bem pequenas, porque as aliterações e as assonâncias estão de acordo com os fonemas que elas estão desenvolvendo, por causa da ludicidade, da musicalidade e o uso de dêiticos, responde o terceiro e último questionamento feito no início dessa pesquisa.

A hipótese principal estabelecida, portanto, no início da pesquisa sobre que a leitura de livros literários para as crianças bem pequenas contribuem de forma significativa para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, por meio do emprego de recursos linguístico-literários foi confirmada. Já a hipótese subsidiária sobre se os livros escolhidos pela PNLD Literário – 2018 são apropriados para as crianças bem pequenas, na perspectiva da aquisição da linguagem, foi igualmente confirmada, conforme análise.

A conclusão a que chegamos, no entanto, como é próprio de uma Dissertação de Mestrado, não encerra o assunto, mas acreditamos que, a partir dela, pode-se abrir um campo de investigação empírica sobre a maneira como os recursos da estilística literária agem efetivamente sobre o aprendizado das crianças bem pequenas. Além disso, algumas questões presentes nos livros do PNLD não foram analisadas, por não haver tempo hábil e por, nesse momento, não serem fatores primordiais para esse primeiro estudo, porém, sugere-se que estudos sobre os livros do PNLD Literário sejam analisados mediante os fatores como projeto gráfico, ilustrações, materialidade, dentre outros aspectos que são importantes para as crianças.

Cabe ressaltar, por último, que o objeto livro por si mesmo nada pode fazer se estiver simplesmente exposto numa estante, ou se for feita uma leitura automatizada, pois só há leitura se a criança a vive como experiência. Diante disso, a prática da leitura mediada nas creches, deve ser feita por leitores que destaquem a característica lúdica da palavra literária. Que a explorem para que a criança sinta o deleite da leitura e, então, assumam aqueles elementos poéticos como seus e adquiram mais competências para lerem o mundo que as cerca.

A maior dificuldade do processo está, muitas vezes, em se conseguir material, recursos adequados para que haja um ambiente apropriado para a prática da leitura e de

bons mediadores que façam essa ponte entre criança e livro, respeitando o tempo e as particularidades de cada criança. Infelizmente, ainda hoje, a estada de uma criança bem pequena nas creches do país pode se resumir ao “tomar conta”, o que significa mantê-la inerte até que seus responsáveis venham buscá-la no fim do período. O que precisa ser feito nesse quesito, é oferecer formação continuada, materiais, recursos e espaços adequados para que educadores desenvolvam seu trabalho de imersão da criança no universo da leitura, que é, também, imersão no conhecimento de si, do outro e do mundo.

Concluindo, o que esta pesquisa acredita ter realizado é ter oferecido um pouco de base teórica para educadores e interessados prosseguirem seu trabalho crítica e eficientemente, além de despertar interesse no assunto pelos professores e contribuir, de alguma maneira, com a comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **Como e porque sou romancista**. Belo Horizonte: Moinhos, 2017.

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Sorriso da linguagem**. São Paulo: Loyola, 2009.

ANDREAS, Maurilo. **Rimarinhas**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

AVERBUCK, Lígia Morrone. **A Poesia e a Escola**. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10ª Ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Literatura Infantil: breves reflexões**. In: *A Literatura Infantil na contemporaneidade: histórias, caminhos, representações*. NAVAS, Diana; SILVA, Maurício (orgs). São Paulo: BT Acadêmica, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BITTENS, Cássia Maria Rita Vianna. **O universo literário ao alcance daqueles que ainda não leem**: tendências contemporâneas da literatura para bebês. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

BORDINI, Maria da Glória. **Literatura na escola de 1º e 2º graus**: por um ensino não alienante. In perspectiva, revista do CED. Florianópolis: UFSC, 1985.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura. A Formação do Leitor**. Alternativas Metodológicas. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em Novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <<file:///D:/Arquivos/Downloads/RELAT%C3%93RIO%20BRASIL%20NO%20PISA%202018.pdf>>. Acesso em: Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília: 2010. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7084-27-janeiro-2010-601493-publicacaooriginal-123120-pe.html>> Acesso em: Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 77.107, DE 4 DE FEVEREIRO DE 1976**. Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências. Brasília: 1976. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77107-4-fevereiro-1976-425615-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro: 1938. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Cria o Instituto Nacional do Livro. Rio de Janeiro: 1937. Disponível em: <[file:///D:/Arquivos/Downloads/DECRETOLEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%200DEZEMBRO%20DE%201937%20\(6\).pdf](file:///D:/Arquivos/Downloads/DECRETOLEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%200DEZEMBRO%20DE%201937%20(6).pdf)>. Acesso em Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de Dezembro de 1945**. Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de

Janeiro: 1945. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

Acesso em: Novembro, 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação / Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009 (REVOGADA). **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica**. Brasília: 2009. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3369-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-60-de-20-de-novembro-de-2009>>. Acesso em: Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei no 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília: 1990. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: Agosto de 2020.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação / Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 51 DE 16 DE SETEMBRO DE 2009. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)**. Brasília: 2009. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3360-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51-16-de-setembro-de-2009> >. Acesso em: Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 18, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre o PNLA**. Brasília: 2007. Disponível em: < <https://www.fnde.gov.br/index.php/acao-a-informacao/institucional/legislacao/item/3139-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18-de-24-de-abril-de-2007> >. Acesso em: Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília: Inep, 2015.

Disponível em: <file:///D:/Arquivos/Downloads/pne\_2014\_2024\_linha\_base.pdf>. Acesso em: Novembro. 2020.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de desenvolvimento da educação / Secretaria de educação básica. **Editais PNLD 2018**. Brasília: 2018.

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>> Acesso em: Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. **PNLD 2018: guia de livros didáticos – Educação infantil**. Brasília: 2018. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/10/guia-pnld-literrio.pdf>>. Acesso em: Novembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação / Ministério da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003. **Prove as escolas do ensino médio das redes estadual, do Distrito Federal e municipal de livros didáticos de qualidade, para uso dos alunos, abrangendo os componentes curriculares de Português e Matemática por meio do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM**. Brasília: 2003. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4256-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38,-de-15-de-outubro-de-2003#:~:text=RESOLVE%20%E2%80%9CAD%20REFERENDUM%E2%80%9D%3A,para%20o%20Ensino%20M%C3%A9dio%20%E2%80%93%20PNLEM.>>. Acesso em: Novembro de 2020.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In Candido, Antônio. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004.

\_\_\_\_\_. **A literatura e a formação do homem**, In *Ciência e Cultura*, 24 (9), 1972.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **Compêndio de literatura infantil**. São Paulo: IBEP, n/d.

CATARINA, Érica. **Cabe aqui na minha mão**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil**. São Paulo: Quíron, 1984.

\_\_\_\_\_. **Panorama Histórico da Literatura Infantil / Juvenil**. São Paulo: Quirón, 1985.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1999.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Sobre a história da infância**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista Nova Escola: São Paulo, 2008. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-culturaescrita/>.

Acesso em: Nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a alfabetização: questões da nossa época** (vol. 6). São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, José Luiz. **A linguagem em uso**. In: *Introdução à Linguística I. Objetos teóricos*. (org. José Luiz Fiorin). São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Linguística? Que é isso?**. São Paulo: Contexto, 2013.

FRANÇOIS, Frédéric. **O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”.** In: RÉ, Alessandra Del (org). *Aquisição de linguagem: uma abordagem psicolinguística.* São Paulo: Contexto, 2019. (pp. 184-199)

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A Literatura nas séries iniciais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Autores associados: Cortez, 1989.

FREUD, Sigmund. **O poeta e o fantasiar.** In: *Arte, Literatura e os artistas.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

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

GROSSI, Maria Elisa de Araújo. **A literatura infantil pelo olhar da criança.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

HALPERN, Ricardo. **Desenvolvimento neurológico e psíquico da criança e do adolescente.** In: *Tratado de Pediatria: Sociedade Brasileira de Pediatria / organizadores Dioclécio Campos Júnior, Dennis Alexander Rabelo Burns.* Barueri, SP: Manole, 2014.

HAMPEL, Letícia Carla dos Santos Melo. **Os bebês, a professora e os livros de literatura:** reflexões sobre a mediação da leitura no berçário. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

HAUY, Amini Boainain. **Gramática da língua portuguesa padrão.** São Paulo: Universidade da Cidade de São Paulo, 2015.

HUBNER, Eduarda Patussi & ARDENGHI, Luciana Grolli. **Input materno e aquisição da linguagem:** Análise das díades comunicativas entre mães e filhos. Universidade de Passo Fundo: 2010. Disponível em:



<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v60n132/v60n132a04.pdf>>. Acesso em: Novembro de 2019.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

\_\_\_\_\_. **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JANISCH, Heinz. **Eu sou assim e vou te mostrar**. São Paulo: Brinque-Book na Mochila, 2017.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2014.

LIMA, Antônio Bosco de & SILVA, Mariana Batista. **Gestão escolar democrática: teorias e práticas**. Uberlândia: Navegando/UFU/PROEXC, 2018.

LISPECTOR, Clarice. **O primeiro livro de cada uma das minhas vidas**. Periódico Jornal do Brasil: Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: <<https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/5891/o-primeiro-livro-de-cada-uma-das-minhas-vidas>> Acesso em Agosto de 2020

LOPEZ, Roseli Maria Duarte Ancona. **Características do comportamento e desenvolvimento na infância.** In: Tratado de Pediatria: Sociedade Brasileira de Pediatria / organizadores Dioclécio Campos Júnior, Dennis Alexander Rabelo Burns. Barueri, SP: Manole, 2014.

LORANDI, Aline; CRUZ, Carina Rebello; SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Aquisição da Linguagem.** Verba Volanti, vol. 2, n. 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPEL, 2011. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Aline-Lorandi/2/publication/269036846\\_AQUISICAO\\_DA\\_LINGUAGEM/links/547def3d0cf285d6caa994c3/AQUISICAO-DA-LINGUAGEM.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Aline-Lorandi/2/publication/269036846_AQUISICAO_DA_LINGUAGEM/links/547def3d0cf285d6caa994c3/AQUISICAO-DA-LINGUAGEM.pdf)> Acesso: 11/2020.

MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002. (Textos FCC).

MALDONADO, Maria Tereza. **Os primeiros anos de vida.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil.** São Paulo: Summus, 1979.

MELLO, Suely Amaral. **Leitura e literatura na infância.** In: GIROTTO, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. (orgs). Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura (vol. 1). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MENYUK, Paula. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem.** São Paulo: Pioneira, 1975.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1949.

\_\_\_\_\_. **A formação do homem.** Campinas – SP: Kírion, 2018.

\_\_\_\_\_. **O segredo da Infância.** Campinas – SP: Kírion, 2019.

MOUSINHO, Renata; SCHMID, Evelin; PEREIRA, Juliana; LYRA, Luciana; MENDES, Luciana; NÓBREGA, Vanessa. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem**: dificuldades que podem surgir neste percurso. Rio de Janeiro, 2008.

Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862008000300012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300012)> Acesso: Novembro de 2020.

OLIVEIRA, Patrícia Martins Ribeiro. **O desenvolvimento da linguagem no período pré-operacional de acordo com a teoria de Jean Piaget**. An. Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. Disponível: <<file:///D:/Arquivos/Downloads/3414-5267-1-PB.pdf>> Acesso em Novembro de 2020.

PARREIRAS, Ninfa. **Colo: o lugar do livro e da literatura na infância**. Educ. Foco, Juiz de Fora, Edição Especial, p. 299-312, fev. 2015.

PERROT, Michelle. **Figuras e papéis**. In: PERROT, Michelle (org.). História da vida privada: Da revolução Francesa à primeira guerra. (vol.4). São Paulo: Companhia das letras, 2006. (pp. 121-185).

PETTER, Margarida. **Linguagem, língua, linguística**. In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução a Linguística: I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2015. (pp. 12-24).

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Difel, 2013.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1964.

PINTO, Marcela Lais Allgayer. **Interação de bebês com livros literários**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2018.

População do Brasil passa de 211,7 milhões de habitantes, estima IBGE. **Estadão**. São Paulo, 27 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>>. Acesso em Novembro de 2020.

RÉ, Alessandra Del. **A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática**. In: RÉ, Alessandra Del (org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2019. (pp. 13-44).

RÉ, Alessandra Del; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célio. **Aquisição da linguagem e estudos Bakhtinianos do discurso**. In: RÉ, Alessandra Del; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célio (orgs.). *A linguagem da criança: um olhar Bahktianiano*. São Paulo: Contexto, 2014.

REDIN, Marita Maria. **Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares**. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. (pp. 11-22).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RIOLFI, Claudia Rosa. **Linguagem e pensamento**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pesquisa na instituição de Ensino Superior: Referencial teórico, que bicho é esse?** Cadernos de Pós-Graduação: São Paulo, v. 4, p. 19-32, 2005.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à (Bio)Linguística: linguagem e mente**. São Paulo: Contexto, 2013.

ROSINHA. **E você**. São Paulo: Jujuba, 2016.

SANTOS, Raquel. **A aquisição da linguagem**. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à linguística: I. Objetivos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2015. (pp. 211-227).

SAUSSURE. Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SCARPA, Ester Mirian. **Aquisição da linguagem**. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs). Introdução à linguística: domínios e fronteiras (vol.2). São Paulo: Cortez, 2012. (pp. 241-267).

SILVA, Maurício. **Brincando com as palavras: Lúdico e linguagem na poesia de José Paulo Paes**. In: NAVAS, Diana; SILVA, Maurício (orgs.). A Literatura Infantil e Juvenil na Contemporaneidade: histórias, caminhos, representações. São Paulo: BT Acadêmica, 2016. (pp. 179-199).

\_\_\_\_\_. **Entre entreter e instruir: Linguagem e Literatura Infantil**. Revista *Communitas*, V1, N1, (Jan-Jun) 2017: Se ninguém te ouve: escreva! (pp. 194-207). Acesso em Novembro de 2020: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1123/pdf>>

SILVA, Thaís Cristóforo. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2017.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. **Os bebês e os livros: A comunicação afetiva**. In: GIROTTO, Cynthia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira (orgs.). Literatura e Educação Infantil: livros, imagens e práticas de leitura. (vol. 1). Campinas, SP: Mercado das letras, 2016. (pp. 57-84).

SOUZA, Renata Junqueira. **Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura**. *Fronteiraz*, São Paulo, n. 17, p. 43-59, dez. 2016. Disponível: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/viewFile/28941/21241>> Acesso em Novembro 2020.

SPINA, Segismundo. **Manual de versificação românica medieval**. São Paulo: Ateliê, 2003

TAILLE, Yves de La. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget**. In: TAILLE, Yves de La Taille; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. (orgs.) Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TRASK, R. L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. São Paulo, Contexto, 2015.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil: as relações entre as diretrizes curriculares nacionais e a base nacional comum curricular**. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 33-43. jan./abr. 2019. Disponível em: < file:///D:/Arquivos/Downloads/11455-62441-1-PB.pdf > Acesso em Novembro 2021.

VEYNE, Paul. **O Império Romano**. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. História da vida privada 1. (vol. 1). São Paulo: Companhia das letras, 2009. (pp. 13-193).

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget**. Ivan. Lev Semionovich Vigotski. Trad. José Eustáquio Romão. Recife: Editora Massangana / Fundação Joaquim Nabuco, 2010, p. 41 - 42.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WORNICOV, Ruth ET AL. **Criança, leitura, livro**. São Paulo: Nobel, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.