

AS LINGUAGENS, A FORMAÇÃO DO LEITOR E A AÇÃO PEDAGÓGICA COTIDIANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS

GLÁDIS ELISE PEREIRA DA SILVA KAERCHER

Trabalhar com as linguagens expressivas na Educação Infantil implica atentar para o fato de que as linguagens, para a criança, são, antes de tudo, uma fonte de expressão: um modo de dizer e, ao fazê-lo, a construção do seu lugar no mundo.

Quando colocamos as crianças imersas em situações de letramento, no cotidiano da sala de aula, estamos reforçando a sua inserção na cultura, estimulando seu processo de construção e apropriação das linguagens expressivas.

Ao contarmos histórias, estamos partilhando esse dizer: levando até os pequenos o que outros(as) antes deles disseram/pensaram. Ler é, portanto, um convite para conhecer o outro; ao convidarmos a criança para essa experiência, estamos nos colocando na posição de parceiros, companheiros que irão, com ela, descobrir nas páginas dos livros um pouco mais sobre o humano e sua complexidade.

Vale lembrar que no Brasil, até a década de 60, compreendíamos que a criança só estaria pronta para a alfabetização por volta dos seis ou sete anos e que esse processo era visto como “um desabrochar natural”. Acreditava-se que antes dos seis anos a criança não demonstraria interesse algum pela leitura e escrita, porém aos seis anos aconteceria um “amadurecimento natural”.

Contemporaneamente, compreendemos que o letramento deve tomar parte fundamental no processo de aquisição da linguagem escrita e deve ocorrer em todos os espaços, escolares ou não. Trata-se de entender, portanto, que a criança necessita compreender, interpretar o mundo à sua volta, realizar leituras de imagens, de contextos, etc., desde muito cedo, já na Educação Infantil. Assim, as crianças podem ser letradas de várias maneiras, com músicas, contação de histórias, compreendendo diversos portadores de textos.

A maioria das crianças vivencia eventos de letramento desde cedo: em suas casas, ao verem seus pais lendo e escrevendo, já se vão familiarizando com a função social da escrita, compreendendo para que ela serve. Ao manusear livrinhos, jornais e revistas vão percebendo as imagens e realizando leituras. Algumas delas até leem de modo a “imitar” a leitura do adulto. Até mesmo na rua, ao perceberem *outdoors*, ofertas de supermercado, embalagens de produtos, estão inseridas num contexto social de letramento, no qual observam as imagens realizando suas interpretações.

Penso que devemos fazer um contraponto entre duas práticas radicais que infelizmente ainda acontecem em turmas de Educação Infantil: a primeira prática está voltada para uma angústia por parte das professoras em obrigatoriamente alfabetizar as crianças, propondo um método tradicional de repetição das famílias silábicas, no qual se dá ênfase a um desenvolvimento mecânico de habilidades perceptuais e motoras. A segunda prática é uma espécie de letramento sem letras, com o qual se evitam as práticas de leitura e de escrita, privando a criança de participar do mundo letrado em geral, dando espaço apenas para atividades corporais, musicais e gráficas.

Tentando propor novos olhares e interações interessantes entre as crianças e o mundo da leitura e da escrita, penso que podemos pensar as práticas de leitura a partir da contação de histórias.

Uma proposta de trabalho de acordo com essa perspectiva acredita que a criança pode e deve vivenciar contatos com a leitura e a escrita, porém através de momentos propostos com jogos, brincadeiras, leituras da professora e outras atividades que promovam o contato com elementos textuais e o mundo letrado. Cabe lembrar que, segundo Ferreiro (1993):

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na Pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever; para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenho e escrita; para perguntar e ser respondido; para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos (FERREIRO, 1993, p. 39).

Acredito que cabe à professora criar estratégias motivadoras, inserido as crianças em práticas de leitura e escrita de maneira lúdica – práticas estas que defendam e incentivem o contato, iniciando a aprendizagem e o conhecimento do sistema alfabético.

Em suma, penso que a alfabetização, intimamente ligada ao letramento e à ludicidade, possa ser prática motivadora na Educação Infantil. Assim, alfabetização e letramento devem andar juntos na Educação Infantil.

Conforme Brandão (2010),

Não se trata, portanto, de defender o letramento na creche (com crianças até três anos) e a alfabetização na pré-escola (só a partir dos quatro anos). Da forma como estamos entendendo a alfabetização (ou seja, algo distinto da aprendizagem de um código), defendemos que desde muito cedo é possível envolver as crianças em situações em que elas comecem a aprender alguns princípios do sistema de escrita alfabética, dando início ao seu processo de alfabetização, inserindo-as em paralelo, nas práticas sociais em que a escrita está presente (BRANDÃO, 2010, p. 24).

Não nos esqueçamos de que em sala de aula é fundamental oferecer eventos de letramento variados, a fim de se enriquecer as práticas e oportunizar o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, do raciocínio, das linguagens e das expressões oral e escrita. É importante trabalhar com diversos portadores de textos e gêneros literários, tais como contos, poesias, revistas, jornais, receitas, bulas de remédio, embalagens, músicas e outros tantos.

Analisando os conceitos de alfabetização e letramento e suas concepções, é possível compreender que ambos são indispensáveis para a aquisição da leitura e da escrita. É evidente que ainda podemos encontrar em algumas escolas uma prática fragmentada, que trabalha somente com a alfabetização. Porém, a nova proposta apontada pelas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil indica que compreendamos a alfabetização e o letramento como processos que, se bem trabalhados, de maneira conjunta, contribuem para a formação de sujeitos críticos e autônomos, que podem participar ativamente da vida em sociedade.

Nesse sentido, entendo a leitura como importante parcela desse trabalho e creio que alguns compromissos devem ser assumidos para que se alcance a formação de leitores. A partir dessa perspectiva, afirmo que é preciso assumir a formação de leitores como um compromisso institucional e profissional de professores e familiares. Assim, é preciso assumir o compromisso da aquisição de acervo e da implementação de uma política de formação em serviço dos educadores para a promoção da formação do leitor literário. É preciso, além disso, assumir o compromisso de formular, com a comunidade escolar – educadores, pais e alunos –, um projeto de formação de leitores a médio e longo prazos.

Os professores, por sua vez, precisam tomar a decisão político-pedagógica de implementar a formação do leitor literário, assumindo-a em todas as suas dimensões. Assim, é necessário planejar, implementarem e avaliarem – constantemente – uma ação pedagógica voltada para a formação desse leitor. É necessário, ainda, participarem ativamente do seu processo de formação como “formadores de leitores” (atreverem-se como contadores) e promoverem a inserção dos alunos em ambiências de formação de leitores (feiras, bibliotecas públicas, livrarias, etc.).

Por fim, as famílias devem assumir o compromisso de estabelecer parceria com a instituição no projeto de formação do leitor, envolvendo-se nas atividades propostas pela instituição (saraus, rifas, passeios, contações, visitas, etc.). Devem cobrar da instituição e dos educadores o desenvolvimento do projeto de formação de leitores e, também elas, devem promover a inserção dos filhos em ambiências de formação de leitores (feiras, bibliotecas públicas, livrarias, etc.).

Assumidas essas responsabilidades, podemos pensar que a escola infantil tem um importante papel na garantia de assegurar às crianças uma formação lúdica e prazerosa no campo da leitura.

CAMINHANDO EM UM CAMPO MINADO: BIBLIOTECA ESCOLAR E SALA DE AULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em qualquer revisão bibliográfica, a importância dada ao convívio entre a criança e o livro é sempre destacada. As atividades envolvendo livros tendem a explorar a magia, o encantamento, a ludicidade, de modo a permitir que a imaginação dos alunos voe alto e possa, ela mesma, alimentar-se do interesse por aquele objeto de tantas letras e formas coloridas. Podemos afirmar que, em alguma medida, dos primeiros contatos entre a criança e o livro depende, fundamentalmente, a formação do leitor. Via de regra, tendendo a desconsiderar que esses contatos quase sempre ocorrem fora do espaço escolar, a escola se propõe a “reinventar a roda”: anula as experiências de leitura anteriores, vivenciadas pela criança, e inicia sua ação pedagógica do perigoso pressuposto de que as crianças terão seus primeiros contatos com a Literatura e a Leitura por intermédio da sua mediação. Contudo, as crianças trazem uma diversidade de experiências de leitura que colocam em xeque as propostas pedagógicas construídas para formar leitores na infância e, mais que isso, a formação dos educadores para fazê-lo.

Duas das áreas que se encarregam de formar profissionais para desempenharem esse papel (o de formar leitores), a Biblioteconomia e a Educação, parecem andar muito distantes uma da outra. Em minha experiência de formação continuada de professores, voltada para o trabalho com Literatura na escolarização inicial (Educação Infantil e Séries Iniciais), costumo ouvir relatos sobre experiências do processo de formação de leitores. Via de regra, raras são as evocações a idas à biblioteca da escola ou às atividades no ambiente da biblioteca, mas muitos são os exemplos de projetos envolvendo pesquisas bibliográficas e até mesmo o acervo da biblioteca da sala de aula.

Em contrapartida, os relatos sobre experiências de contação de histórias, desenvolvidas na sala de aula pelas professoras ou na biblioteca pelas bibliotecárias (na sua maioria sem formação em Biblioteconomia), são abundantes.

Há um fio condutor que parece unir tais experiências de contação: a centralidade no adulto (professora ou bibliotecária contam), a uniformidade das práticas (o mesmo texto é contado no mesmo momento a todos, que o ouvem quietos e na mesma posição – em círculos).

Ora, não é necessária uma grande formação acadêmica para poder questionar a legitimidade e os efeitos de tais práticas de leitura para a formação efetiva de leitores: essas práticas pressupõem interesses de leitura iguais, envolvimento com a leitura e o livro iguais, enfim, pressupõem sujeitos dóceis, posicionados para ouvir, em silêncio, “mais do mesmo”...

Somos iguais na infância? Desejamos as mesmas coisas? Nosso corpo é dócil e facilmente moldado às ações pedagógicas? Há espaços de fuga, pelos quais as crianças podem “escapar” e exercer, enfim, alguma escolha?

Essas não são perguntas fáceis. Respondê-las impõe escolhas pedagógicas que exigem reflexão e certo grau de despojamento. Exigem que tenhamos o desprendimento de abandonar, por alguns instantes, nossa posição de “donos do campinho” para ocuparmos o lugar instável daqueles/daquelas que aceitarão os rumos trilhados por crianças que nem sempre atenderão aos nossos apelos, se deixarão seduzir por nossas pirotecnias, aceitarão nossas estratégias de sedução para formá-las leitoras ávidas, desejosas de se apropriarem cada vez mais do universo que os livros podem permitir acessar. Um universo simbólico, rico em possibilidades sensoriais e, ao mesmo tempo, singular, construído pelos alunos, individualmente, em um processo infindo de formação que nem sempre respeitará os tempos e ritmos escolares.

Penso que podemos tensionar nossos modos de trabalhar com a formação de leitores, buscar reposicionar as práticas de leitura dentro das instituições escolares para, deste modo, desnaturalizar algumas das nossas ações pedagógicas e, enfim, constituir uma prática de formação de leitores mais fluida, prazerosa e, em certa medida, eficaz.

REPENSANDO OS ESPAÇOS DE LEITURA NA ESCOLA INFANTIL: A BIBLIOTECA

O espaço que chamamos *biblioteca* varia muito: ele hoje pode ir de um centro de informação, repleto de estantes cheias de livros e computadores à disposição dos usuários para consulta a um depósito de traças, livros velhos e caixas não abertas (como estava o acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola em algumas escolas que visitei quando da elaboração de minha tese de Doutorado¹). Pode, ainda, ser, como em algumas escolas, uma sala ampla e iluminada, com almofadas ao chão, móveis coloridos, estantes baixas para facilitar o acesso aos livros – adequadas à faixa etária dos usuários –, mesas redondas, cartazes coloridos, vitrines em que são expostas as novidades recém-adquiridas. Um espaço agradável, lúdico, no qual as práticas diversificadas de leitura encontram lugar.

As transformações pelas quais as bibliotecas passaram indicam que as concepções de acervo e leitor variaram muito com o passar dos tempos: as bibliotecas nem sempre se constituíam lugares de *estar*, de convivência, ocupando-se, essencialmente, da guarda de livros, o que, durante muito tempo, evidenciava o sonho do homem de armazenar todos os registros do conhecimento. Tentando realizar esse sonho, a humanidade viu

¹ *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999* (UFRGS/PPGEDU – 2006).

o crescimento e a destruição da Biblioteca de Alexandria e diversas outras iniciativas, como o Repertório Bibliográfico Universal de Otlet e La Fontaine.²

Estudioso das práticas de leitura, Chartier (1999) aponta que esse sonho de armazenar todo o conhecimento produzido se desfaz, visto que

[...] a posse particular do saber torna-se impossível e entramos na era [...] do desconhecimento forçado. Nela, vemos que [...] a presença do escrito nas sociedades contemporâneas é tal que ela supera toda capacidade de conservação, mesmo para a maior biblioteca do mundo [...] (CHARTIER, 1999, p. 127).

Assim, abandonando essa tarefa de armazenar todos os registros do conhecimento (livros, documentos), as bibliotecas assumem, por excelência, a função de localização de “portais de acesso à”. Para Chartier (*op. cit.*), assistimos à mudança de paradigma, por ele denominada de transposição “do acervo ao acesso”. O que importa não é mais ter o *documento (ou livro)*, mas sim saber onde encontrá-lo e disponibilizar essa *informação* aos usuários (leitores). Em certa medida, a internet (com os programas de busca gratuitos) facilitou o acesso à palavra-chave para a relação usuário/biblioteca na contemporaneidade.

Enquanto isso, algumas das bibliotecas escolares passaram a reconfigurar seus espaços e usos, abandonando o espaço do “silêncio obsequioso” para a ruidosa e instigante presença das crianças. Nesses espaços, me parece, é que devemos focalizar nossa atenção para pensá-los em contraposição às salas de aula, promovendo trocas e parcerias entre ambos, no papel de espaços formadores de leitores.

Conforme Vidal³ (1999),

[...] Liberdade de escolha, ambiente agradável, livros selecionados e ao alcance das mãos, mesmo que pequeninas, traziam a leitura para o contato próximo do aluno. Em lugar de reverenciado, o livro deveria ser amado, conquistado pelo leitor, transformado em instrumento de seu deleite ou trabalho (VIDAL, 1999, p. 345).

Assim, a biblioteca escolar pode ser um espaço de múltiplas atividades no qual se podem desenvolver atividades complementares à leitura, como a contação de histó-

² Iniciativa que pretendia “ser um índice classificado que abrangeria todas as informações publicadas”.

³ VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.

rias, a exibição de filmes e slides, produção e exposição de trabalhos e projetos – uma infinidade de possibilidades.

ESPAÇO DE LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES: NOVOS SENTIDOS PARA A SALA DE AULA

O que reservar para a sala de aula? Ainda há um sentido pedagógico possível para ela no processo de formação de leitores? Como seria esse sentido?

Primeiramente, precisamos lembrar que a sala de aula ainda é o espaço no qual transcorre a maioria das ações pedagógicas nas instituições escolares e que ocupa, na mente das crianças, um espaço simbólico importante.

Esse espaço físico e simbólico não é uniforme. Ele se constitui de modos diversificados, fortemente influenciado pelas concepções teóricas das professoras: o entendimento de como se estabelecem as relações na sala de aula (de parceria e cooperação ou de autoritarismo), de como as crianças constroem seus saberes, do quanto necessitam participar do processo de produção e apropriação dos saberes, dentre outras. São definições que circunscrevem o lugar a partir do qual educadoras (professoras ou bibliotecárias) irão trabalhar a formação de leitores na sala de aula.

Na Educação Infantil, imagino que os ambientes devam ser voltados a práticas mais lúdicas e criativas, nas quais as estratégias de leitura, individualizadas e/ou coletivas, possam ter lugar. Espaços que escapem do “pan-óptico” no qual o professor ocupa um lugar de vigilância e controle, à frente da classe, e os alunos, em fila, passivamente, sejam “adestrados”.

Barbosa e Horn (2001) comentam que o *espaço* físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais. Assim, podemos transformar o entendimento da sala de aula como um pano de fundo no qual a ação pedagógica se desenvolve, para pensá-la como um espaço de acolhida dos afetos e desejos e, especialmente, das diversidades e singularidades. Assim, um espaço para leitura e suas práticas precisa contemplar as diferentes individualidades que compõem um grupo e abrir-se às escolhas, por mais diversificadas que sejam. De adorar a leitura deitado no tapete a rasgar as páginas dos livros, as práticas precisam ser acolhidas na sala de aula para serem questionadas, tensionadas, ressignificadas e, em alguns casos, transformadas. Não por imposição, mas pela construção de novos modos de relação com o livro e a leitura.

Professores, bibliotecários e/ou monitores, profissionais de nível médio e/ou superior, que são os responsáveis pelo planejamento e pela execução das atividades das turmas que ocupam as salas – inclusive atividades de formação de leitores e de fomento à leitura –, deveriam dispor de recursos para a criação do canto da biblioteca. Uma zona circunscrita da sala que comporte uma minicolecção de livros, preferencialmente diferenciados – quanto ao material de que são feitos (plástico, EVA, papelão

compactado e prensado), quanto ao formato de sua encadernação (brochura, espiral, no formato de animais, objetos, etc.), quanto ao tamanho, com possibilidades interativas (cheiros, materiais de estímulo tátil, sons – guizos, buzinas, galopar de cavalos, campanhas, etc.), às vezes tridimensionais ou holográficos. Enfim, um acervo que convide, interpele, desloque a criança para o universo do livro, para a vivência de experiências interessantes e diversificadas em suas páginas.

Assim, configuram-se novos sentidos para a sala de aula e para a biblioteca escolar, quanto à formação de leitores: sentidos que passam pela transformação dos cursos de formação de professores e bibliotecários (para que tais cursos passem a contemplar novas abordagens para a formação de leitores), pela resignificação dos espaços, pela garantia de acesso às obras.

Constroem novos sentidos para a biblioteca, que passa a ser um espaço independente, com regras próprias e distintas das da sala de aula. Passa, também, a ser um local de prazer, de exercício da liberdade de escolha (das obras, dos espaços de leitura, das possibilidades de acesso).

O canto da biblioteca não substitui a biblioteca da escola. Ambos os espaços têm funções diferentes, visto que

Uma biblioteca escolar [...] pressupõe a organização e a sistematização de um conjunto de documentos [...] com vistas a atender à proposta pedagógica da instituição que a mantém. Ela é, portanto, o espaço ideal para reunir a diversidade textual que existe fora da escola e que deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. [...] A biblioteca não se confunde, portanto, com o acervo de classe. Esse tem uma finalidade específica e deve continuar existindo, isto é, os livros devem estar sempre perto dos alunos a fim de se cumprir o objetivo de facilitar a aprendizagem da língua (CALDEIRA, 2003, p. 52).

Para alcançar tal objetivo, é preciso organizar o espaço físico para poder formar leitores: não basta ir à biblioteca, é preciso ter uma, ou seja, investir em bibliotecas de sala de aula, para as quais a criança tenha ofertado livros diversificados. Essa biblioteca deve conter um recanto confortável para leitura (classes duras de fórmica não são convidativas...), tapetes, almofadas, caixas ou estantes acessíveis, e luz natural ou abajures, dentre outros elementos a se observarem quando da organização do recanto para leitura.

Paralelamente a essa organização, é preciso organizar a rotina para se ter tempo para leitura diariamente: como todo hábito, a leitura exige que se o pratique. É preciso,

ainda, organizar o acervo da Biblioteca de sala de aula a fim de incorporar diversificados gêneros discursivos, tais como gibis, dicionários, clássicos ou clássicos adaptados, *pop-ups*.

A leitura precisa estar significada na ação pedagógica. Para tanto, é necessário que ela seja compartilhada. Mandar a criança ler e não fazer nada a respeito é desmotivador. Vale lembrar, também, que é preciso tecer uma proposta pedagógica conjunta com os demais colegas e bibliotecários: quanto maior a parceria, maiores as chances de se alcançarem bons resultados. Em síntese, assumir a formação de leitores como um compromisso de todos os educadores que participam do dia a dia da escola: professores, funcionários, auxiliares, alunos, dentre outros, devem partilhar experiências e saberes.

Por fim, gostaria de destacar que a contação de histórias deveria desempenhar importante papel no cotidiano de nossas escolas infantis. Vista não apenas como **uma simples leitura** do texto escrito, mas como um **processo** de sensibilização da criança, por parte do adulto que conta, para o ato de ler, para o livro (e suas especificidades, tais como textura, formato, cor, aroma, etc.). A contação **deve suscitar no contador o desejo de interagir com a história**, o desejo de tornar sua a narrativa presente no livro; na criança, ela deve despertar o imaginário, convidar a pensar e (res)significar a existência.

Destaco que a **contação**, tal como defendo aqui, **pressupõe o enriquecimento de uma narrativa com recursos externos** diferentes daqueles presentes no livro e que, portanto, o enriquecimento pode ser feito com quaisquer materiais que possibilitem ao contador a criação de efeitos sonoros, visuais, táteis, gustativos, etc.

Creio, por fim, que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas tanto na sala quanto na Biblioteca precisam ser ressignificadas e, por isso, devemos

- abandonar a hora do conto como única porta de acesso ao texto, como única prática de leitura aceita, como o principal elemento na formação de leitores – isso parece ser uma imperiosa necessidade;
- abandonar o impedimento da escrita (e da alfabetização) como um saber “não” autorizado para a criança da Educação Infantil.

Somente desse modo, mais encorajados e propositivos, poderemos criar ações pedagógicas significativas e enriquecedoras para as crianças.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 69-79.
- BIBLIOTHECA Alexandrina (*online*). Página oficial do projeto Biblioteca Alexandrina, no Egito. Disponível em: <<http://www.bibalex.org/website>>. Acesso em: 05 nov. 2013.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- _____. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CALDEIRA, Paulo da Terra. O espaço físico da biblioteca. In: CAMPELLO, Bernadete Santos. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 47-50.
- CAMPELLO, Bernardete et al. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Edunesp, 1999. 159 p.
- CLASSIFICAÇÃO Decimal Universal: edição média em língua portuguesa. 2. ed. Brasília: IBICT, 1987. Parte 1: tabelas sistemáticas. p. viii.
- FERREIRO, Emília. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- GARCIA, Edson Gabriel (org.). *Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1998. 108 p.
- HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. São Paulo: Papirus, 1998.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.