

# BIBLIOTECAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ASPECTO ESTRUTURANTE NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO À CULTURA ESCRITA

LIBRARIES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A STRUCTURING ASPECT IN THE  
CONSTRUCTION OF THE RIGHT TO WRITTEN CULTURE

**Fabíola Ribeiro Farias**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais  
fabiolarfarias@gmail.com

## RESUMO

O artigo discute, por meio de Análise Documental, a oferta de livros na Educação Infantil brasileira, reflete sobre a leitura na primeira infância e sobre a ausência de recomendações para a existência de bibliotecas em documentos oficiais atinentes à Educação Infantil no país, afirmando a potência formativa da ação bibliotecária junto a bebês e crianças pequenas. Conclui que a presença de bibliotecas em creches e pré-escolas é um aspecto estruturante para a garantia do direito à leitura na primeira infância, fundamental para a promoção da participação de bebês e crianças pequenas na cultura escrita, à luz dos critérios de qualidade estabelecidos por distintos documentos e pesquisadoras para a primeira etapa da Educação Básica.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Primeira infância. Livros. Leitura. Bibliotecas.

## ABSTRACT

The paper discusses the supply of books in Brazilian Early Childhood Education, reflects on reading in early childhood and the absence of recommendations for the existence of libraries in official documents relating to Early Childhood Education in the country, affirming the formative power of library action with babies and Young children. It concludes that the presence of libraries in daycare centers and preschools is a structuring aspect for guaranteeing the right to reading in early childhood, fundamental for promoting the participation of babies and young children in written culture, in light of the quality criteria established by different documents and researchers for the first stage of Basic Education.

**Keywords:** Child education. Early childhood. Books. Reading. Libraries.

Uma tangerina madura abrindo os gomos em seu cérebro: “sumarenta, a tangerina aberta, uma flor no meu cérebro, era doce” (FIGUEIREDO, 2018, p. 81). É assim que a narradora de *Caderno de memórias coloniais* descreve o momento em que descobre que já sabia ler. Sentada no carro ao lado do pai, um eletricitista português que decidira fazer a vida em Lourenço Marques, atual Maputo, capital de Moçambique, a criança compreende, encantada, que entende as palavras das propagandas comerciais que ocupam as ruas da colônia portuguesa.

A constatação da leitura abre, intimamente, caminhos na vida da pequena Isabela, uma menina branca, europeia, que vive as contradições dos privilégios em um país africano, enquanto assiste ao próprio pai explorar e violentar a população local. O êxtase da criança se deve, mais que à habilidade da decifração das letras, inesperadamente descoberta, à compreensão de suas promessas:

As frases podiam roubar-me a qualquer lugar, levar-me para dentro de mentes diversas, e escutar o que pensavam e não diziam; as mentes dos bons e dos maus e dos mais ou menos, que eram a maior parte; sentar-me em navios perdidos, pairar sobre vulcões e dormir em jardins de rosas e sombras suavemente lilases. (FIGUEIREDO, 2018, p. 83)

A epifania vivenciada pela pequena, que se vê subitamente autorizada à partilha de algo até então a ela interdito, pode ser tomada como uma experiência com a cultura escrita, anterior a ler e a escrever mesmo, pois antes de ler, efetivamente, seu desejo e curiosidade a levam a compreender que as letras registram, nomeiam e guardam informações. Singer, Coca-Cola e Tudor Ihe dizem mais que a junção de suas letras e os nomes dos produtos que representam. As palavras inaugurais, por si só colonizadoras – nomes de marcas estrangeiras, em língua estrangeira –, como todo o seu entorno, anunciavam as promessas que fazia a leitura.

Não é possível saber com exatidão a idade de Isabela, mas o contexto leva a crer que tivesse cerca de seis anos no episódio narrado. Mas isso, sua idade exata, pouco importa para a reflexão sobre as ofertas da cultura escrita na infância, especialmente nos primeiros anos de vida, pois sua descoberta mais se aproxima das possibilidades encerradas pela letra – que registra e produz informações e narrativas, que guarda nomes – de que de seu manejo específico.

Ainda que a passagem nos apresente a menina desvendando palavras aleatórias em placas comerciais nas ruas da cidade onde vive, é a possibilidade de deslocamento e de suspensão do tempo, elaboradas por Isabela adulta, jornalista e escritora, que naquele momento seduzia a pequena.

Deslocamento e suspensão do tempo podem ser interessantes pontos de partida para a reflexão sobre a leitura na primeira infância, pois estão na ancoragem do que pais, mães, tias, avós, professoras, bibliotecárias e cuidadoras de crianças fazem quando, com um livro em mãos, convidam os pequenos à escuta ou à leitura de uma narrativa. No tradicional “era uma vez”, consolidado no imaginário ocidental como início de contos para crianças, e em muitas outras formas de iniciar a leitura e a narração de histórias, o convite ao deslocamento e à suspensão do tempo se instala para todos os que participam do evento. Neste momento, o tempo já não é o produtivo, o mesmo em que a vida se desenrola nas vinte e quatro horas do dia, pois ele pode durar cem anos em poucos minutos, voltar ao passado, avançar no futuro ou simplesmente ter sua percepção reinventada na relação com o espaço.

Criadas com palavras e imagens nas páginas de um livro, as histórias, com seus personagens, espaço e tempo, convidam as crianças a experiências de fabulação, a uma experimentação da língua que, assim como nas cantigas e brincadeiras faladas, amplia e sofisticada as possibilidades de seu uso: as mesmas palavras que orientam e organizam o cotidiano produzem narrativas, inventam o que não existe e narram o conhecido, promovendo exercícios de identidade e de alargamento de fronteiras com os pequenos ouvintes-leitores.

Assim como, paulatinamente, compreendem os elementos que compõem os livros, as crianças, desde muito pequenas, apropriam-se deles como objeto, conhecendo-os e desvendando seus usos. Mesmo que impactadas pelo ânimo, pelo interesse e por sua disponibilidade a cada leitura, elas percebem que as histórias em um livro se oferecem – e assim se mostram – inalteradas, pois estão guardadas pelo registro da escrita, da ilustração e da materialidade do livro, engendradas pelo trabalho humano. A cada página virada, as crianças, inclusive as muito pequenas, desenvolvem sua compreensão sobre o objeto livro, ainda que não sistematizem tal conhecimento. Elas aprendem muito rapidamente o que é um livro e quais são suas ofertas, desde que tenham seu acesso a ele garantido.

Pesquisas e relatos de experiência mostram como, desde muito pequenos, os bebês e as crianças se interessam pelos livros e por suas histórias, mesmo que de maneiras distintas das expectativas dos adultos, que costumam ter como horizonte padrões mais fechados de leitura. Estudos (Bonnafé, 2008; Reyes, 2010, 2012; López, 2018; Baptista, 2021; Daher, 2022) evidenciam, por sua vez, a potência formativa dos livros, de suas leituras e manuseios para bebês e crianças pequenas, que ainda não sabem ler, contribuindo para o aprofundamento de suas experiências com a língua, para a ampliação e a diversificação de seu repertório simbólico e para as interações e a partilha referentes às histórias e personagens entre crianças e delas com os adultos. É importante ressaltar que muitas dessas investigações demonstram que o interesse pelos livros e suas histórias precede a curiosidade pelas letras e sua aprendizagem.

Há autoras que afirmam, inclusive, que o contato com livros e textos literários já na primeira infância promove a curiosidade das crianças pelas letras e pela escrita, favorecendo sua posterior alfabetização, o que tende a ser verdadeiro.

Todas as pesquisas coincidem num fato muito simples: a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola, aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores. Em que consiste esse “saber” pré-escolar? Basicamente, numa primeira imersão na “cultura letrada”: ter escutado alguém ler em voz alta, ter visto alguém escrever; ter tido a oportunidade de produzir marcas intencionais; ter participado de atos sociais onde ler e escrever têm sentido; ter podido formular perguntas e obtido algum tipo de resposta. (FERREIRO, 2009, p. 25-26).

No entanto, essa afirmação, que poderia ser tomada como mais um argumento em favor da oferta de livros desde a primeira infância, vem se tornando perigosa e traiçoeira, uma vez que o ímpeto produtivista que há muito mira a Educação Infantil com propostas que orientam práticas para antecipação do processo de alfabetização, reduzindo a pré-escola a uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, fragiliza e até mesmo esvazia o direito de bebês e crianças pequenas ao livro e à leitura, como destaca Castrillón:

Há pouco mais de uma década, colocou-se o desafio de investir na primeira infância com planejamentos com abordagens que não surgiram de considerações fundamentadas em estudos psicológicos, pedagógicos, sociais ou culturais sobre a infância, mas de pressões oriundas da macroeconomia. Algumas vozes alertaram contra as desastrosas consequências geradas pela falta de investimento na primeira infância. Nestas considerações, o que importa não são as crianças, mas uma infância que constitui o futuro econômico do país, pois estas crianças rapidamente serão adultas e, portanto, cidadãs, mas serão, especialmente, os trabalhadores exigidos para o desenvolvimento. (CASTRILLÓN, 2015, p. 149, tradução nossa).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Desde hace un poco más de una década se empezó a plantear el desafío de invertir en la primera infancia con planteamientos que no surgieron de consideraciones fundamentadas en estudios psicológicos, pedagógicos, sociales o culturales sobre la infancia, sino de presiones surgidas de la macroeconomía. Algunas voces empezaron a alertar sobre las desastrosas consecuencias económicas ocasionadas por la falta de inversión en la primera infancia. En estas consideraciones lo que importa no son los niños de hoy, sino una infancia que constituye el futuro económico del país, pues estos niños rápidamente se convertirán en adultos y por lo tanto en ciudadanos, pero especialmente serán los trabajadores que requiere el desarrollo.

Como afirma Bonnafé (2008), a experiência com os livros na primeira infância deve estar ancorada no prazer e na ludicidade compartilhados por pequenos e grandes, sem qualquer intenção produtiva:

Oferecer livros aos bebês não significa propor uma forma de aprendizagem precoce da leitura. Trata-se de reabilitar o jogo com narrativas por meio de um contato lúdico com o livro, um objeto surpreendente, com muita frequência reservado a uma minoria e limitado a um conceito cultural estreito. Os livros deveriam estar presentes na vida cotidiana de todas as crianças, sem nenhuma restrição e sem buscar nenhum benefício imediato. Com os primeiros contos e rimas apenas devemos buscar o prazer dos pequenos e dos adultos. (BONNAFÉ, 2008, p. 36, tradução nossa)<sup>2</sup>

Mas se contestar a vertente produtivista nas iniciativas que acertadamente defendem a leitura na primeira infância, insistindo no direito de bebês e crianças pequenas a experiências de fruição com os livros e sua leitura, se mostra uma tarefa do nosso tempo, ainda nos cabe construir e consolidar o acesso a livros para este público e suas famílias, respeitando e valorizando suas especificidades. Dito de outra maneira, tão necessário quanto construir o entendimento de que os livros são importantes e potentes no desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas, é produzir as condições objetivas para que isto se realize em seu cotidiano.

No Brasil, lamentavelmente, os livros não fazem parte da cesta básica da maioria das famílias, por motivos os mais diversos, sendo o mais proclamado deles o poder aquisitivo médio da população, que, em grande medida, determina a formação de hábitos culturais e o acesso a seus produtos e bens. Mas, distintamente do que acontece com expressões artístico-culturais como a música, o teatro, a dança e as artes visuais, por exemplo, os livros estão, pelo menos simbolicamente, consolidados como valor no ambiente escolar, prescindindo do convencimento social sobre sua relevância na formação das crianças. No entanto, sua oferta sistemática, constante, qualificada e formativa no ambiente escolar ainda se mostra um problema nas instituições brasileiras, especialmente na Educação Infantil.

Tendo isso em vista, este artigo se propõe a refletir conceitualmente sobre a oferta de livros para bebês e crianças pequenas nas subetapas creche e pré-escola, discutindo a pertinência e a relevância das bibliotecas em instituições de Educação Infantil, depois de constatar sua ausência em documentos oficiais para sua orientação e efetivação no país. Em consonância com a natureza da reflexão proposta, o artigo está metodologicamente orientado por Análise Documental de instrumentos que, segundo Vieira e Baptista (2023), apontam para a qualidade em Educação Infantil, e por produção bibliográfica atinente à leitura na primeira infância e a bibliotecas escolares.

O documento a ser escolhido para a pesquisa dependerá do problema a que se busca uma resposta, portanto não é aleatória a escolha. Ela se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. É importante lembrar que as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015, p. 245).

Assim, a seleção de documentos em análise – leis, recomendações legais, relatórios, indicadores – foi tomada de estudos publicados por pesquisadoras de referência na área e pela resposta que oferecem ao problema apresentado por este artigo. A descrição e o tratamento analítico de cada um deles foram conduzidos à luz do tema em tela, especialmente no que toca à resposta que oferecem à pergunta que orienta esta reflexão, observadas sua própria constituição, o que significa que a atenção a cada um deles será variável em função de relevância e abrangência.

<sup>2</sup> Proporcionar libros a los bebés no significa proponer una forma de aprendizaje precoz de la lectura. Se trata de reabilitar el juego con narraciones por medio de un contacto lúdico con el libro, un objeto sorprendente, con demasiada frecuencia reservado a una minoría y encasillado en un concepto cultural estrecho. Los libros deberían estar presentes en la vida cotidiana de todos los niños, sin ninguna restricción y sin buscar ningún beneficio inmediato. Con los primeros cuentos y con las rimas sólo hemos de buscar el placer de los pequeños y de los adultos.

É importante destacar, ainda, que em função da grande e majoritária presença feminina nos postos de trabalho – docência, pesquisa, gestão – da Educação Infantil, as referências a essas profissões serão feitas no feminino, como forma de visibilidade ao protagonismo das mulheres na discussão em questão. Tal decisão está amparada nos estudos da sociolinguística, que reconhece que “a situação multimilenar de opressão e submissão das mulheres na grande maioria das sociedades resultou, entre tantas outras coisas, na desvalorização da fala feminina e na consideração da fala masculina como a fala normal e normativa” (BAGNO, 2017, p. 131).

## Os livros na primeira infância

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito de todas as crianças brasileiras e de suas famílias, positivado pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por leis específicas que regulam e orientam sua efetivação. No entanto, apesar das bases legais, produto de lutas sociais ao longo de décadas, para que se realize como direito, muitos desafios ainda se colocam para que bebês e crianças pequenas tenham acesso e condições de permanência em creches e pré-escolas.

Vieira e Baptista (2023) estabelecem três grandes eixos para se pensar a efetivação do direito à Educação Infantil no Brasil, iluminando desafios e compromissos no campo:

1. a **democratização do acesso**, enquanto condição de realização do direito à educação para todos e todas; 2. a **qualidade do atendimento**, que implica existência de projeto pedagógico alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI); e com as condições de trabalho e valorização das profissionais; com a disponibilidade de infraestrutura, materiais e equipamentos diversificados, como condição de permanência e bem-estar de estudantes e profissionais; 3. a **gestão democrática**, princípio constitucional e condição de participação das profissionais, famílias e estudantes na proposição de políticas públicas, em seu acompanhamento e sua avaliação. (VIEIRA E BAPTISTA, 2023, p. 76)

Os desafios apresentados se interrelacionam e se desdobram em muitos outros, apontando demandas e proposições permanentemente em construção, em consonância com a afirmação das autoras de que “a qualidade é uma dimensão fundamental do direito à educação” e de que “não existe direito à educação que não seja direito a uma educação de qualidade” (VIEIRA E BAPTISTA, 2023, p. 83). Dentre os desafios existentes está, sem dúvidas, a criação de condições objetivas e subjetivas para a garantia de acesso a livros, especialmente os literários, na creche e na pré-escola, abarcada no item “qualidade do atendimento”, na construção das autoras.

Na contramão de perspectivas produtivistas, que tomam a Educação Infantil como a preparação instrumentalizada de bebês e crianças pequenas para o Ensino Fundamental, tendo no horizonte sua alfabetização precoce, a oferta de livros na primeira infância, no espaço escolar, tem como propósito o convite a experiências simbólicas sem o objetivo de ensino de letras e palavras, muito menos de construções e regras textuais.

Marcada por intencionalidade pedagógica, a leitura, a exposição, o manuseio e a exploração de livros junto aos pequenos estão ancorados no entendimento de que suas histórias, personagens e materialidade convidam os bebês e as crianças pequenas à fruição do livro como objeto de cultura, ensinando-os seus lugares e usos sociais.

No contato constante com os livros, os bebês e as crianças pequenas aprendem que neles estão narrativas, poemas e conhecimentos sobre a vida e o mundo que são construídos e registrados por

letras, palavras e imagens, página a página. Compreendem, com espantosa sensibilidade, que as palavras são memória e matéria de invenção, pois guardam histórias e ideias que podem ser constantemente resgatadas e repetidas, criando pensamentos, acontecimentos, impressões, sentidos e ritmos distintos de seus usos mais corriqueiros. Dispensando explicações formais, os bebês e as crianças pequenas se dão conta de que são outras as lógicas temporal e espacial nas páginas de um livro; que ali os animais falam e se transformam em outros seres, que outros mundos se apresentam, que práticas cotidianas são reinventadas e que é possível viver o que se imagina e fantasiar sobre o vivido. E que, principalmente, mesmo que em narrativas fantasiosas, suas angústias, medos, sonhos e inquietações podem ser acolhidos, acalentados, organizados e simbolizados por histórias que estão sempre, indiscutivelmente, falando de quem somos e de como vivemos.

Paulatinamente, os bebês e as crianças pequenas percebem o que a escrita e a leitura significam, mas pela experiência com os livros, e não com o ensino precoce, instrumentalizado, de letras, palavras e sinais gráficos. A cada leitura, em histórias partilhadas com outras crianças e adultos, os pequenos ampliam, diversificam e sofisticam seu repertório linguístico e imagético, fortalecendo-se simbolicamente para estar no mundo, interpretando-o, indagando-o e nomeando e organizando suas experiências individuais e coletivas.

A primeira infância é a etapa da vida em que se aprende a simbolizar, e simbolizar é a base da experiência de pensamento. Sem brincar, sem cantar, sem ler ou ouvir histórias ficcionais é difícil enriquecer a capacidade de pensar. Que lugar conferimos à palavra lúdica e poética, à leitura e à presença dos livros na vida das crianças é uma questão sobre a capacidade de pensamento de uma sociedade, por sua habilidade para inventar e reverter o estado das coisas. (LÓPEZ, 2018, p. 78)

Ao ouvir um conto ou uma fábula, por exemplo, os pequenos se apropriam da experiência alheia, tomando situações, características dos personagens, palavras, imagens, expressões e sentimentos como elementos que ressignificam e simbolizam as suas próprias vivências. Como destaca López (2018), criar intencionalmente oportunidades para que os bebês e as crianças pequenas elaborem e expressem seus sentimentos e impressões é estimular o pensamento.

Isso acontece, como menciona a autora, em brincadeiras, jogos, cantigas, apresentações artístico-culturais, atividades manuais, conversas e muitas formas de interação em que os pequenos são convidados a se envolver e a se expressar. Cada proposição exige planejamento, infraestrutura – algumas mais simples, outras mais complexas – e materiais para sua realização. Especificamente no que toca às experiências com a leitura, são necessários os livros. E para que eles contribuam efetivamente na formação das crianças, oferecendo-se para além da história que contam em um dado momento, as bibliotecas se impõem como uma exigência nas instituições de Educação Infantil, tocando diretamente no que Vieira e Baptista (2023) contemplam quando discutem “qualidade no atendimento”.

## **Bibliotecas na Educação Infantil: uma história de ausência**

No panorama que apresentam sobre o acesso e a qualidade na oferta de Educação Infantil no Brasil, Vieira e Baptista (2023) listam, em ordem cronológica, trinta documentos elaborados pelo Ministério da Educação entre 2006 e 2016, alguns deles em parceria com universidades e institutos, que revelam os movimentos e avanços no campo em uma década. Neles, os livros, a leitura, contar e ouvir histórias fazem parte do que é reivindicado e apontado como Educação Infantil de qualidade, assim como as práticas com a oralidade, as brincadeiras e a fruição de distintas expressões artísticas. Também se mostram preocupações dos documentos a promoção da diversidade cultural, especialmente em seu caráter étnico-racial.

Com recortes temáticos e objetivos distintos, tendo apenas a qualidade como eixo comum, os documentos revelam a inexistência de bibliotecas na produção de conhecimento e de recomendações para a Educação Infantil, tanto como tema quanto como reivindicação. O breve apanhado que se segue, sem qualquer ambição de análise, está orientado apenas pela intenção de mostrar como, historicamente, tendo como amostragem uma década em que houve significativos avanços para a Educação Infantil brasileira, as bibliotecas não fizeram parte de projetos que têm, inquestionavelmente, a leitura e os livros como bens e valor na primeira infância. É possível que isso contribua para explicar, em alguma medida, a informação de que não há dados sobre bibliotecas em instituições de Educação Infantil no país e que elas são uma realidade, sem avaliação de qualidade, em apenas 52,5% das escolas que oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021.

O primeiro deles é a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis à Educação*, publicado em 2006 pela Secretaria de Educação Básica. Além de um breve histórico sobre a construção do direito à Educação Infantil no país, o documento lista diretrizes, objetivos, metas, estratégias e recomendações para a Política Nacional no segmento. Nos objetivos figura a necessidade de “garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural” (BRASIL, 2006, p. 19).

Não há menção a bibliotecas, nem mesmo na perspectiva de infraestrutura, e os livros só são mencionados na seção de estratégias, formuladas para o atendimento de diretrizes, objetivos e metas:

Apoiar financeiramente os municípios e o DF na aquisição de equipamentos, mobiliário, brinquedos e livros de literatura infantil, com prioridade para os que construíram, reformaram e ampliaram as instituições de Educação Infantil.

Elaborar e implementar a Política Nacional de Formação de Leitores tendo como foco as crianças, as professoras e os professores da Educação Infantil. (BRASIL, 2006a, p. 25)

Produto de oito seminários que subsidiaram sua elaboração e com base nos estudos do Grupo Ambiente-Educação – GAE, que “desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além da sua adequação ao meio ambiente” (BRASIL, 2009b, p. 5), o documento *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil* foi publicado pela Secretaria de Educação Básica também em 2006. Ele é composto por orientações para a construção e a reforma de prédios para o funcionamento de instituições de Educação Infantil e contempla distintos aspectos e etapas destes processos, desde a escuta da comunidade escolar até a definição de materiais e tecnologias a serem utilizados, passando por observações sobre terrenos, localização, iluminação, ventilação, nível de ruídos, dentre muitas outras. Também neste documento não há menção a bibliotecas ou recomendações para sua construção ou reforma no espaço escolar.

Os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, em dois volumes, também foram publicados em 2006. Dentre os muitos aspectos que, de acordo com o documento, constituem a qualidade na Educação Infantil, incluindo as orientações sobre os espaços físicos da instituição, não há qualquer menção a bibliotecas. Além disso, bibliotecários ou auxiliares de biblioteca também não fazem parte do rol de profissionais previstos – gestoras, gestores, professoras, professores –, nem mesmo na lista daqueles que podem ser agregados à equipe da instituição.

Em 2009, o Ministério da Educação publicou, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a consultoria de Maria Carmem Silveira Barbosa, *Práticas cotidianas na Educação Infantil* – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. O documento insere a leitura e a escuta de histórias como práticas de ludicidade e brincadeiras, mas não se refere a bibliotecas, que são citadas apenas como exemplo de espaços físicos (junto ao refeitório, ao pátio e às salas, sendo que os dois últimos são investidos de atenção em sua definição e possibilidades pedagógicas), apesar de destacar a importância simbólica destes nas instituições de Educação Infantil:

A intencionalidade pedagógica transforma espaços físicos em ambientes. Para compor um ambiente é preciso conhecer os seres que o habitam e construir com eles uma experiência de vida temporal nele enraizada. O ambiente envolve aspectos físicos, culturais, afetivos e sociais. Ao pensar no ambiente, precisamos levar em conta os odores, as cores, os ritmos, os mobiliários, os sons e as palavras, o gosto e as regras de segurança, pois cada um tem identidade própria. (BRASIL, 2009a, p. 92)

O documento *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, também de 2009, é o primeiro documento, desde 2006, em que as bibliotecas figuram como espaço relevante na Educação Infantil, fazendo parte dos itens que avaliam a dimensão de qualidade no item Espaços, Materiais e Mobiliários: “5.1.1. Há espaço organizado para a leitura, como biblioteca ou cantinho de leitura, equipado com estantes, livros, revistas e outros materiais acessíveis às crianças e em quantidade suficiente?” (BRASIL, 2009, p. 51).

Nas *Orientações sobre convênios entre Secretarias Municipais de Educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de Educação Infantil*, de 2009, não há qualquer menção a bibliotecas, assim como a outros espaços necessários, a não ser as salas de atividades, que devem ser descritas em uma planilha no processo de solicitação de conveniamento. A mesma ausência pode ser notada nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* e nos *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*, publicados no mesmo ano, com a ressalva de que estes documentos incluem os livros e a leitura de histórias no âmbito dos direitos das crianças.

O documento *Política de Educação Infantil no Brasil*: relatório de avaliação, publicado em 2009, é o segundo nesse rol, que tem como recorte dez anos, de 2006 a 2016, que dedica atenção às bibliotecas e salas de leitura, apontando sua ausência em creches e pré-escolas, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em artigo de José Marcelino de Rezende Pinto.

Já na *Pesquisa Nacional Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural*, por regiões do país, de 2012, as bibliotecas são apontadas como espaços existentes, ainda que precários, em algumas das instituições e demandadas pelas comunidades e movimentos sociais como espaços importantes para a formação das crianças.

*Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais* foi publicado em 2012 e conta com capítulos de diversos especialistas, sob a organização de Maria Aparecida Silva Bento. Embora a leitura de literatura seja mencionada em um dos capítulos como uma prática potencialmente antirracista e a diversidade de títulos e representações seja reivindicada neste contexto, as bibliotecas são citadas, junto a museus e supermercados, apenas como espaços para passeio ou visitas externas organizadas para as crianças de Educação Infantil.

O documento *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento*, elaborado com consultoria de Maria da Graça Souza Horn, data de 2013. Nas recomendações e sugestões para a criação e a organização de espaços internos em creches e pré-escolas, no âmbito do Proinfância, não há menção a bibliotecas. De acordo com o documento, as atividades de leitura e narração de histórias, incluindo a guarda dos livros para tal, devem ser acomodadas na Sala de Multiuso, dividindo a atenção com “música, ateliê para expressão grafo plástica, teatro, ateliê tecnológico” (BRASIL, 2013, p. 20), além de poderem ser realizadas também nas Salas de Referência.

Apesar de destacar que “no contexto das unidades de educação infantil, o espaço converte-se em um parceiro pedagógico”, a leitura e os livros prescindem, segundo o documento, de espaço próprio para sua oferta na creche e na pré-escola, bastando para isso improvisos nas áreas de descanso ou em outras compartilhadas com atividades e propostas as mais diversas. Todas as recomendações atinentes a livros e a leitura apontadas no documento mostram-se provisórias ou associadas a espaços de descanso, demonstrando a relevância pedagógica atribuída ao tema.

A publicação *Oferta e demanda de Educação Infantil no campo*, organizada por Maria Carmen Silveira Barbosa e publicada em 2013, é composta por oito capítulos, de distintas autoras. Nas reflexões atinentes ao tema, há a menção a bibliotecas, sendo sobre sua presença, ausência, relevância e usos compartilhados. De 2014, *Educação infantil no campo*: proposta para a expansão da política cita, entre muitas recomendações, a importância de recursos financeiros para a aquisição de brinquedos, livros e materiais, mas não se refere a bibliotecas, ainda que elas tenham sido uma demanda no documento anterior sobre Educação Infantil no campo.

O documento *Instrumento de acompanhamento da expansão da oferta da Educação Infantil, urbana e rural* data de 2014 e apresenta dados sobre acesso a creches e pré-escolas, com indicadores de qualidade, por regiões do país. Em um dos quadros com números sobre infraestrutura nas instituições de Educação Infantil, a biblioteca figura como critério, junto a parques, cozinhas e sanitários, dentre outros.

Embora se dedique especificamente à implementação do Proinfância em um estado, a publicação *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul*: perspectivas políticas e pedagógicas, de 2014, organizada por Maria Luiza Rodrigues Flores e Simone Santos de Albuquerque, merece, neste contexto, destaque, pois apresenta um capítulo dedicado, em parte, às bibliotecas na Educação Infantil. É importante mencionar essa rara atenção, ainda que em uma perspectiva limitada e limitadora da biblioteca e da ação bibliotecária na creche e na pré-escola.

*Contribuições para a política nacional*: avaliação em Educação infantil a partir da avaliação em contexto é uma publicação de 2015, que se oferece como contribuição da Rede em Educação Infantil: Avaliação de Contexto para a política nacional de avaliação em Educação Infantil e que contou com a coordenação da Universidade Federal do Paraná, em parceria com as universidades federais de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Estado de Santa Catarina, além da italiana Università degli studi di Pavia. Em um de seus eixos de análise, Experiência Educativa, na Área II – Propostas e Contextos, está a subárea Narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, que destaca a importância da presença e da diversidade dos livros, das atividades de leitura e da escuta das crianças no cotidiano de creches e pré-escolas, mas, apesar de tratar de espaços, guarda e disposição, além de atividades e serviços para sua efetividade, não considera a existência de bibliotecas:

O espaço da sala e outros espaços no interior da instituição precisam contemplar imagens e textos de uso social (parlendas, canções, histórias, poemas, receitas, listagens diversas, bilhetes, notícias, livros literários, informativos, dicionários ilustrados, entre outros) dispostos para apreciação em diferentes suportes e organizados em murais, estantes, caixas, cestas acessíveis às crianças, desde bebês. É importante que haja livros infantis de diferentes gêneros, em bom estado de conservação e em número suficiente para as crianças da turma. A presença de livros de qualidade é fundamental, o que por si só não garante seu bom uso, ou seja, é necessária uma forte atenção para que bons livros sejam utilizados pelos adultos – professoras e familiares – e pelas crianças. (BRASIL, 2015a, p. 90-91)

*Diretrizes em ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* foi publicado em 2015, em uma parceria do Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de Educadores com o Ministério da Educação e o Unicef. Como os demais documentos, ressalta a importância dos livros e da leitura na Educação Infantil e faz sugestões em torno de suas práticas, mas não menciona bibliotecas.

A publicação *Educação Infantil em jornada de tempo integral*: dilemas e perspectivas, organizada por Vânia Carvalho de Araújo não considera, não considera, em seus cinco capítulos, a biblioteca como espaço e proposição pedagógica em jornadas estendidas em creches e pré-escolas, mas apenas um espaço a ser utilizado em caso de necessidade de empréstimo ou aluguel de salas para o acolhimento dos bebês e das crianças.

*Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações*, publicado em 2015 no âmbito do projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil, é, sem dúvida, o documento que mais atenção dedica aos livros e à leitura na Educação Infantil, considerada a relação apresentada por Vieira e Baptista (2023). Da natureza e da relevância da literatura infantil a critérios para a seleção de livros de qualidade para bebês e crianças pequenas, passando por sua organização nos espaços de Educação Infantil, os textos materializam a importância dos livros, especialmente dos literários, no desenvolvimento integral de bebês e crianças pequenas. Chama a atenção, no entanto, a ausência de reflexão sobre as bibliotecas; fala-se na organização dos livros e relatam-se experiências exitosas nesse quesito, mas sem que as bibliotecas sejam mencionadas ou tomadas como o espaço específico para tal. Trata-se do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE como política pública, mas com ênfase na distribuição e na recepção de livros para e nas escolas, sem preocupação com a existência prévia de bibliotecas concretas e de suas condições para a efetividade do programa.

Por apontarem em seus títulos e descritivos recortes distintos dos que podem ter a biblioteca na Educação Infantil como ponto de interesse, ainda que periférico, os seguintes documentos, que compõem a lista de Vieira e Baptista (2023) foram desconsiderados: *Deixa eu falar!* (2011), *Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial* (2012), *Brinquedos e brincadeiras de creches* (2012), *Análise das discrepâncias entre as conceituações de educação infantil do Inep e do IBGE, sugestões e subsídios para maior e mais eficiente divulgação dos dados* (2013), *Educação infantil: os desafios estão postos e o que estamos fazendo, específico sobre a Bahia* (2014), *Estudo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância* (2014), *Território do brincar: diálogo com escolas* (2015), *Docências na educação infantil: currículo, espaço e tempos* (2016) e *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil* (2016).

É importante destacar que no período recortado por Vieira e Baptista (2023) foi sancionada a Lei 12.244/10, que extrapola a Educação Infantil, mas a abarca, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, tendo como prazo máximo para sua efetivação o ano de 2020. Há um projeto de lei que propõe a extensão de prazo para seu cumprimento, ainda pen-

dente de apreciação pelo Congresso Nacional. Frágil em vários aspectos, especialmente na garantia de recursos para sua implementação, a lei parece figurar como letra morta até mesmo na esfera governamental federal, uma vez que, como demonstrado, sequer figura entre as preocupações para a primeira etapa da Educação Básica.

## **Bibliotecas na Educação Infantil: mais que livros e espaço de leitura**

A escola é, para a grande maioria das crianças do país, a primeira e única oportunidade de ter um livro em mãos. Marcada pela injustiça social e pela consequente desigualdade de oportunidades, a população brasileira tem nas instituições públicas, especialmente na educação formal, acesso a bens culturais que, de outra forma, provavelmente restariam interditados.

A revisão bibliográfica sobre bibliotecas escolares aponta para considerável diversidade de entendimentos e ênfases sobre sua concepção e função, desde a formação de acervos e oferta de serviços em torno do currículo e do projeto pedagógico da escola, com foco no ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de competências informacionais, até perspectivas mais abrangentes, que contemplam o valor cultural e a formação de leitores, passando por centros de lazer e de acesso a novas tecnologias. Paiva e Duarte (2016) destacam, ainda, as recomendações de documentos internacionais para as bibliotecas escolares, como o manifesto e as diretrizes da International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

No senso comum, as bibliotecas em escolas figuram como espaço para a pesquisa escolar, a guarda e a oferta de livros, o que já seria bastante significativo, tendo em vista a afirmação anterior. No entanto, as bibliotecas e sua ação bibliotecária – tudo aquilo que se desenvolve intencionalmente nos espaços e com os acervos e serviços da biblioteca – constituem ampla proposição formativa que pode, se bem compreendida, atuar estruturalmente para o desenvolvimento integral de estudantes e docentes, desde a Educação Infantil, como consignam Castrillón e Álvarez na reivindicação de compromisso com o

tema da formação de leitores e de escritores em uma cultura aberta, pública, radicalmente disponível para todos, mas nunca obrigatória nem homogeneizadora; também é preciso avançar no tema da formação científica como ação pedagógica para a dignificação da vida e do respeito pela unidade do ser humano com o mundo, e não para sua depredação; no uso da informação como meio e não como fim; e de propor, no âmbito da formação para a cultura escrita, outros propósitos mais elevados, mais próximos da ânsia humana de significação e completude. (CASTRILLÓN e ÁLVAREZ, 2013, p. 17, tradução nossa)<sup>3</sup>

Guardando as especificidades de seu público, obviamente, as bibliotecas devem atuar para convidar as crianças, desde os primeiros anos de vida, à participação na cultura escrita, tendo como horizonte a construção individual e coletiva de vidas justas e como oferta o acesso ao conhecimento científico, às narrativas literárias e às artes produzidas pela humanidade ao longo do tempo, além da compreensão de sua circulação e seus usos. Mais que oferecer livros com histórias, é tarefa bibliotecária a formação para a compreensão da cultura escrita, incluindo seus lugares de poder, de inclusão e de exclusão. E, claro, para uma trajetória leitora perene, que não se encerre com a jornada escolar.

<sup>3</sup> temas de la formación de lectores y escritores en un cultura escrita abierta, pública, radicalmente dispuesta para todos, pero nunca obligante ni homogeneizadora; también avanzar en el tema de la formación científica como acción pedagógica para la dignificación de la vida y el respeto por la unidad del ser humano con el mundo y no para su depredación; en el uso de la información como medio y no como fin; y en el de proponer dentro de la formación para la cultura escrita otros propósitos más elevados, más cercanos al ansia humana de significación y completud.

E aqui tratamos de uma especificidade da biblioteca escolar, que é possibilitar o desenvolvimento da autonomia no ato de ler. A formação da autonomia do leitor passa pela livre escolha dos materiais, pela relação direta e não mediada com eles, pela utilização espontânea dos espaços de leitura, isto é, tudo o que uma biblioteca escolar pode oferecer. Neste sentido, faz-se necessário repensar os tempos, os espaços e as relações entre a biblioteca escolar e a comunidade educativa. (CERLALC, 2007, p. 32-33, tradução nossa<sup>4</sup>)

Esse caráter político, ancorado na partilha de leituras, na convivência e no uso coletivo do espaço, na troca de impressões sobre narrativas e personagens, no acesso a explicações sobre a vida natural e social, no tempo para explorar estantes e manusear livros, entre outras possibilidades, pode parecer estranho a bebês e a crianças pequenas e, portanto, à Educação Infantil. No entanto, vistos pela perspectiva formativa, que toma a participação na cultura escrita como instrumento para a compreensão e indagação do mundo, tais questões se colocam, a partir da biblioteca, mas não exclusivamente, disponíveis para a primeira infância.

Uma biblioteca na instituição de Educação Infantil disponibiliza para seu público – bebês, crianças pequenas, educadoras e famílias – uma diversidade de livros que dificilmente será possível em acervos organizados nas salas de atividades da creche e da pré-escola, disponibilizados em caixas, estantes ou armários. Isso porque, idealmente, reúne, organiza e oferece, de maneira sistematizada, coleções que se desenvolvem coletiva e constantemente, com a participação de suas profissionais e leitores, ao longo do tempo, por meio de aquisições, doações e repasses de programas governamentais, em caso de instituições públicas. O que na sala seriam “os livros da turma” na biblioteca torna-se uma coleção maior e mais diversa, para todos.

O caráter coletivo e a perenidade em sua constituição contribuem para que a coleção da biblioteca seja formada por autorias diversas, distintas experimentações estéticas, diferentes gêneros textuais e múltiplas visões de mundo, concorrendo para a reivindicada pluralidade cultural e étnico-racial afirmada nos documentos elencados por Vieira e Baptista (2023).

Na biblioteca, obras clássicas e contemporâneas, de autoras e autores canônicos e novos, nacionais e estrangeiros, fazem, juntas, uma oferta potente aos pequenos, pois apresentam a eles um mundo grande e complexo, narrado por muitas vozes em prosa, verso e imagens, em construções ficcionais e não ficcionais, em gêneros distintos, que se oferecem democraticamente.

A experiência de frequentar uma biblioteca em sua rotina ensina aos pequenos que seu uso é coletivo. Para que o espaço, os livros, os serviços e as atividades sejam de todos e para todos há regras a serem aprendidas e respeitadas. Além de oferecer livros em diversidade e com qualidade, a biblioteca ensina aos bebês e às crianças pequenas seu funcionamento, mostrando, cotidianamente, sua organização, a razão de os livros serem guardados em lugares distintos, as formas diferentes de tratar assuntos semelhantes, convidando os pequenos a uma aproximação com a natureza do conhecimento, refletida na organização da biblioteca, mesmo que ela seja feita em móveis, caixas e itens de ambiência específicos, maiores ou menores, para despertar o interesse e chamar a atenção da primeira infância.

Por fim, é fundamental destacar a importância da presença da bibliotecária – uma profissional de nível superior, graduada em Biblioteconomia –, com formação adequada, para a atuação na biblioteca da Educação Infantil. Para além da organização e da gestão do espaço, que pressupõem

<sup>4</sup> Y aquí entramos a una característica que es propia de la biblioteca escolar y es la de possibilitar el desarrollo de la autonomía en el acto de leer. La formación de la autonomía del lector pasa por la libre elección de los materiales, la relación directa y no mediada con éstos, la utilización libre de los espacios de lectura, todas condiciones que puede ofrecer una biblioteca escolar. En este sentido se hace necesario replantear los tiempos, los espacios y las relaciones entre la biblioteca escolar y el resto de la comunidad educativa.

saberes específicos, a bibliotecária escolar tem como compromisso a participação no planejamento pedagógico da instituição, criando, a partir das especificidades de sua atuação, em diálogo com as demais educadoras, projetos que contribuam para a formação dos bebês e das crianças pequenas. Neste escopo estão os processos de seleção de livros para a composição e a renovação de acervos, incluindo a definição de critérios que atendam às proposições pedagógicas da instituição e as necessidades específicas de crianças e educadoras com deficiência ou neurodivergentes; a organização do espaço, tendo em vista a segurança, a acessibilidade, o conforto e a experiência dos pequenos em suas dependências; a apresentação constante da biblioteca como espaço integrado no cotidiano institucional, com destaque para suas características e serviços (a forma e as razões para que a organização dos livros e de outros materiais seja feita de determinada maneira, as regras de funcionamento, o empréstimo de livros, dentre outros); as atividades de leitura e pesquisa em seu espaço, em planejamento conjunto com educadoras; e, principalmente, mas não isoladamente, o cuidado com as mediações que permitam que bebês, crianças pequenas, educadoras e suas famílias se apropriem da biblioteca, com seus serviços e atividades, aprendendo seu uso público e comum, em jornadas que podem ser continuadas, por toda a vida, em bibliotecas públicas, comunitárias, universitárias e outras de acesso público. Dito de outra maneira: faz parte das tarefas da biblioteca na Educação Infantil o ensino do uso de bibliotecas de acesso público, especialmente em países como o Brasil, cujo poder aquisitivo da população não permite livros e materiais de leitura em sua cesta básica.

Em suas muitas possibilidades de atuação, desde os serviços e as atividades de rotina realizados com compromisso com a infância até projetos que ampliem e aprofundem a experiência dos bebês e das crianças pequenas com os livros e sua cultura, as bibliotecas se apresentam como a tangerina madura e sumarenta desabrochando em gomos no cérebro da pequena Isabela: um cotidiano ato inaugural, renovado todos os dias, que caracteriza o pensamento em movimento, a alegria de poder saber e conhecer.

## Considerações finais

Pensar a presença dos livros na primeira infância de maneira consistente e perene, especificamente na Educação Infantil, tem como exigência a inclusão das bibliotecas nas reflexões sobre o tema e, conseqüentemente, nas proposições do segmento para as políticas públicas para a primeira etapa da Educação Básica, com reverberações claras nas seguintes.

É produtivo conhecer, a partir da legislação e dos documentos oficiais para a Educação Infantil brasileira, considerando a qualidade de sua oferta, de que maneira vem sendo construído o entendimento sobre a importância dos livros e da leitura na primeira infância. Ao mesmo tempo, parece urgente indagar o campo – educadoras, pesquisadoras, consultoras, gestores públicos – sobre a ausência das bibliotecas na produção e nas reivindicações para creche e pré-escola, uma vez que elas fazem parte, claramente, da construção do direito à leitura para bebês e crianças pequenas nos primeiros anos de educação formal e, a depender deles, para além da vida escolar.

Cabe aos cursos de graduação e de pós-graduação em Pedagogia e em Biblioteconomia de todo o país a elaboração de pesquisas e projetos que permitam a ampliação e o aprofundamento de reflexões e proposições para a implementação de bibliotecas nas instituições de Educação Infantil, tendo em vista os critérios e desafios apontados, de forma reiterada, por educadoras, pesquisadoras, consultoras e gestores públicos para a construção e a consolidação de qualidade na creche e na pré-escola.

## Referências

- BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAPTISTA, Mônica. Correia.; PETROVITCH, Camila.; AMARAL, Mariana. Parreira, Lara. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. *Revista Eletrônica Leer, Escribir y Descubrir*. Vol. 1, n. 8, 2021.
- BONAFFÉ, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Mexico: Oceano, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2006c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *Práticas cotidianas na Educação Infantil* – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*: Brasília: MEC, 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política de Educação Infantil*: relatório de avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Estudo propositivo sobre a organização dos espaços internos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento*. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Literatura na Educação Infantil*: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Contribuições para a política nacional*: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: MEC, 2015a.
- CASTRILLÓN, Silvia; ÁLVAREZ, Didier. *Biblioteca escolar*. Bogotá: Asolectura, 2013.
- CASTRILLÓN, Silvia. Infancia, lectura, escritura y políticas públicas. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Literatura na Educação Infantil*: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015b.
- CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO EN AMÉRICA LATINA, EL CARIBE, ESPAÑA Y PORTUGAL. *Por las bibliotecas escolares de Iberoamerica*. Bogotá: Cerlalc, 2007.
- PORTUGAL. *Por las bibliotecas escolares de Iberoamerica*. Bogotá: Cerlalc, 2007.
- CRUZ, Priscila.; MONTEIRO, Luciano. (Org.). *Anuário Brasileiro da Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2021.
- DAHER, Juliana Cardoso. Primeiras leituras: reflexões sobre o encontro com o humano pela palavra. In: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (orgs.). *Primeiras leituras*: arte e cultura na primeira infância. Belo Horizonte: Edição das Autoras, 2022.
- FERREIRO, Emilia. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, Isabela. *Caderno de memórias coloniais*. São Paulo: Todavia, 2018.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (orgs.). *Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul*: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. Atas CIAIQ2015. *Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación*, v. 2, p. 243-247, 2015.

INSTITUTO AVISA LÁ – Formação continuada de educadores; Ministério da Educação; Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. *Diretrizes em ação*: qualidade no dia a dia da Educação Infantil. São Paulo: Instituto Avisa Lá, 2015.

LÓPEZ, María Emilia. *Um mundo aberto*: cultura e primeira infância. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

PAIVA, Marília de Abreu Martins Paiva; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Biblioteca escolar: o que é? *Educação em foco*, ano 19, n. 29, p. 87-106, set-dez. 2016.

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

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade*: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

VIEIRA, Livia Fraga; BAPTISTA, Mônica Correia. *Educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2023.

Recebido em: 29/12/2023

Aceito em: 19/08/2024