

CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LILIA PAULA VIEIRA

**A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, FORMAÇÃO E
RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO**

INHUMAS/GO

2025

LILIA PAULA VIEIRA

**A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, FORMAÇÃO
E RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais – com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

Orientador: Prof. Dr. Lizandro Poletto

INHUMAS/GO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Cora Coralina - UniMais

V658I

VIEIRA, Lilia Paula

A Literatura Infantil na Educação Infantil: História, Formação e Resistência em Tempos de Neoliberalismo. Lilia Paula Vieira, Inhumas: UniMais, 2025.

85 p.: il.

Dissertação (Mestrado) Centro Universitário Mais – UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Lizandro Poletto

Palavras-Chave 1. Literatura infantil. 2. Educação Infantil. 3. História. 4. Formação. 5. Neoliberalismo. I. Título.

CDU: 37

A LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: HISTÓRIA, FORMAÇÃO E RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 22 agosto de 2025:

BANCA EXAMINADORA
Documento assinado digitalmente
 **LIZANDRO POLETTTO**
Data: 24/09/2025 10:19:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Lizandro Poletto
Orientador e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais - UniMais

Documento assinado digitalmente
 **DOSTOIEWSKI MARIATT DE OLIVEIRA CHAMPAN**
Data: 25/09/2025 18:57:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais- UniMais

Documento assinado digitalmente
 **ROSANGELA SOARES DE ALMEIDA RIBEIRO**
Data: 25/09/2025 12:47:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª Rosângela Soares de Almeida Ribeiro
Membro Convidado Externo
IFTO - Campus Palmas – Tocantins

Dedico este trabalho à minha família, que sempre acreditou no meu percurso acadêmico, e às crianças, por quem vale a pena continuar lutando por uma educação mais humana e poética, desde à Educação Infantil.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível graças ao apoio e incentivo de muitas pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para esta caminhada.

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força, saúde e coragem para persistir em meus objetivos.

Ao meu orientador, Lizandro Poletto, por sua orientação generosa, paciência, disponibilidade e por acreditar neste trabalho desde o início. Sua escuta atenta e suas provocações teóricas foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa.

Aos professores e professoras do Centro Universitário Mais – UniMais, por cada ensinamento compartilhado e por contribuírem com minha formação acadêmica e humana.

À minha família, pelo amor incondicional, apoio e compreensão em todos os momentos – especialmente nos mais desafiadores. Em especial, agradeço a Fátima (minha mãe), Dudú (meu pai), Ana Laura e Maria Júlia (minhas filhas), por estarem sempre ao meu lado.

Aos colegas de curso e amigos que caminharam comigo ao longo dessa jornada, dividindo angústias, reflexões e conquistas, que vou carrega-los sempre em meu coração e outros, serão para vida.

E, finalmente, às crianças, que me inspiram diariamente a acreditar em uma educação mais sensível, justa e poética. Que este trabalho contribua para que a infância seja sempre respeitada em sua plenitude.

VIEIRA, Lilia Paula. **A literatura infantil na Educação Infantil: História, Formação e Resistência em tempos de neoliberalismo**. 2025. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UniMais, Inhumas, Goiás, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no Programa de Pós-graduação em educação Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Mais – UniMAIS e faz parte da Linha de Pesquisa – Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. Tem como objetivo analisar o papel da Literatura Infantil na Educação Infantil, trazendo suas histórias, o desenvolvimento integral da criança e a sua formação crítica a partir da Literatura, especialmente em um contexto marcado pelas influências do neoliberalismo, tem como viés a pesquisa bibliográfica e documental, com caráter exploratório, descritivo e qualitativo, conceituados no materialismo histórico dialético, embasados nas contribuições de estudiosos como Ariès (1981), Aranha (1996), Cademartori (2010), Freire (1989), Vygotsky (1991), Constituição Federal (1988), LDB (1996) entre outros. A hipótese que norteia o estudo parte do pressuposto da compreensão histórica e social da infância e da Educação Infantil, com recorte na Idade Média até os dias atuais, com destaque para a evolução das concepções de infância, os marcos legais da educação no Brasil e os impactos das políticas neoliberais sobre os direitos da criança e a prática pedagógica. O estudo também percorre a história da Literatura Infantil, sua origem, transformações e consolidação como campo literário e educativo, destacando a evolução dos contadores de histórias e autores marcantes da Literatura Infantil. Ao reconhecer a Literatura Infantil como uma linguagem essencial ao desenvolvimento integral das crianças, a pesquisa defende sua importância na formação de futuros leitores críticos, sensíveis e criativos desde os primeiros anos escolares, mesmo que de forma não convencional. Além disso, discute-se a formação docente, enfatizando a necessidade de um despertar e encantamento do professor para o valor pedagógico, estético e político da Literatura Infantil. Por fim, são apresentadas possibilidades de práticas pedagógicas que utilizam a Literatura como ferramenta de resistência e transformação no contexto neoliberal, contribuindo para a construção de uma educação mais humanizada e emancipadora, desde a Educação Infantil.

Palavras-chave: Literatura infantil. Educação Infantil. História. Formação. 5. Neoliberalismo.

VIEIRA, Lília Paula. **Children's Literature in Early Childhood Education: History, Formation and Resistance in Times of Neoliberalism**. 2025. 84 p. Dissertation (Master's in Education) – Mais University Center – UniMais, Inhumas, Goiás, 2025.

ABSTRACT

This research is part of the Postgraduate Program in Education - Academic Master's Degree at Centro Universitário Mais - UniMAIS and is part of the Research Line - Education, Culture, Theories and Pedagogical Processes. It aims to analyze the role of Children's Literature in Early Childhood Education, bringing its stories, the integral development of the child and their critical formation from Literature, especially in a context marked by the influences of neoliberalism, has as a bias the bibliographic and documentary research, with an exploratory, descriptive and qualitative character, conceptualized in dialectical historical materialism, based on the contributions of scholars such as Ariès (1981), Aranha (1996), Cademartori (2010), Freire (1989), Vygotsky (1991), Federal Constitution (1988), LDB (1996) among others. The hypothesis guiding this study is based on the historical and social understanding of childhood and early childhood education, spanning the Middle Ages to the present day. It highlights the evolution of childhood concepts, the legal frameworks for education in Brazil, and the impacts of neoliberal policies on children's rights and pedagogical practices. The study also explores the history of children's literature, its origins, transformations, and consolidation as a literary and educational field, highlighting the evolution of storytellers and notable authors in children's literature. Recognizing children's literature as an essential language for children's integral development, the research defends its importance in developing future critical, sensitive, and creative readers from the earliest school years, even if unconventionally. Furthermore, it discusses teacher training, emphasizing the need for teachers to be awakened and enchanted by the pedagogical, aesthetic, and political value of children's literature. Finally, possibilities of pedagogical practices that use Literature as a tool of resistance and transformation in the neoliberal context are presented, contributing to the construction of a more humanized and emancipatory education, starting from Early Childhood Education.

Keywords: Children's literature. Early childhood education. History. Education. 5. Neoliberalism.

Do ventre ao colo, do som à literatura nos lembra o quanto somos seres imersos na linguagem, na troca corporal e afetiva, na linguagem, por vezes silenciosa, mas expressiva que o encontro com o outro permite significar, permite compartilhar sentidos. E isso é vital, é vida! (Solange Serrano Fuchs – Psicanalista)

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1 – CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	14
1.1 – Recorte sobre a criança da Idade Média até a invenção da infância e sua história no Brasil.....	14
1.2 – Marcos importantes da Educação Infantil no Brasil.....	28
1.3 – Marcos Legais da Educação Infantil e o contexto neoliberal.....	32
2. LITERATURA INFANTIL: SUA HISTÓRIA, PRINCIPAIS AUTORES E LIVROS	41
2.1 – Literatura Infantil: sua origem histórica e social.....	41
2.2 – A Evolução dos Contadores de Histórias: Autores Marcantes da Literatura Infantil.....	49
2.3 – Origem e Evolução da Literatura Infantil no Brasil.....	54
3 – FINALIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO.....	60
3.1 – A Leitura Literária como Ferramenta de Resistência no Contexto Neoliberal.....	60
3.2 – Formação docente: do despertar ao encantamento do professor(a) para a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil.....	66
3.3 – A Literatura Infantil na Educação Infantil desperta futuros leitores.....	69
3.4 – Formas de trabalhar a Literatura Infantil na Educação Infantil no contexto neoliberal.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Quem escreve um livro cria um castelo, quem o lê mora nele."
(Monteiro Lobato)¹

A infância é um período singular e essencialmente rico da existência humana, representa muito mais do que uma etapa cronológica. A primeira infância se configura como a fase primordial e decisiva para a formação do “ser”. É nessa fase que o ser humano constrói a sua base para toda a vida, absorvendo conhecimentos, habilidades e padrões de comportamento que serão essenciais para o seu futuro, abrangendo as dimensões cognitiva, socioemocional, física e cultural. Compreender a criança, portanto, não se restringe a observá-la em seu estado atual, mas a reconhecê-la como um agente ativo de seu próprio desenvolvimento, imersa em um contexto de interações complexas e contínuas.

A relevância dessa fase é incontestável, pois as experiências vivenciadas nos anos iniciais reverberam por toda a trajetória individual, influenciando a formação da identidade, a capacidade de aprendizagem e a inserção no mundo. Assim, esta dissertação propõe-se a aprofundar a compreensão sobre a infância, destacando seu papel insubstituível na construção de futuros indivíduos e sociedades mais equitativas e plenas.

Neste ínterim, a leitura de livros de Literatura Infantil representa uma das primeiras formas de inserção da criança no universo da linguagem, da imaginação e da cultura. Desde os primeiros contatos com os livros, a criança é convidada a experimentar sentimentos, refletir sobre o mundo, desenvolver o pensamento simbólico e ampliar sua visão de si e do outro. No entanto, nas últimas décadas, a presença da Literatura na Educação Infantil tem sido ameaçada pela crescente influência da lógica neoliberal sobre a educação, que valoriza a eficiência, os resultados imediatos e a formação de competências voltadas ao mercado.

A Educação Infantil é a base da formação humana, sendo o primeiro espaço institucional de socialização, linguagem, imaginação e aprendizagem para a criança. Nessa etapa, a Literatura Infantil desempenha um papel essencial ao oferecer à criança a possibilidade de experimentar a linguagem de forma simbólica, estética e afetiva, contribuindo para sua formação subjetiva e cognitiva. Contudo, em tempos de neoliberalismo, a educação tem sofrido

¹ José Bento Renato Monteiro Lobato, nascido em Taubaté (SP) em 18 de abril de 1882 e falecido em São Paulo em 4 de julho de 1948, foi um escritor, editor e empresário brasileiro. É considerado o pai da literatura infantil brasileira.

um processo de mercantilização, no qual valores como criatividade, sensibilidade e criticidade são, muitas vezes, subordinados às exigências do mercado e da produtividade.

O avanço da lógica neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da década de 1990, impôs à escola uma racionalidade voltada à eficiência, à padronização de resultados e à formação de indivíduos competitivos e ajustados ao mercado. Nesse contexto, o ensino da “leitura” e o uso da Literatura Infantil na Educação Infantil correm o risco de serem reduzidos a instrumentos técnicos, desprovidos de sentido crítico e formativo.

No entanto, a Literatura, por sua própria natureza artística, resiste a esse esvaziamento. Ela oferece à criança experiências que transcendem o utilitarismo, abrindo espaço para a imaginação, para a escuta e para a pluralidade de vozes. A leitura literária pode, portanto, ser compreendida como uma prática de resistência frente à lógica neoliberal, promovendo o desenvolvimento de futuros leitores críticos e conscientes desde os primeiros anos escolares, mesmo que de forma não convencional. Nesse cenário, práticas pedagógicas que valorizam a sensibilidade, a subjetividade e o pensamento crítico acabam sendo desvalorizadas ou marginalizadas. A Literatura Infantil, quando compreendida apenas como recurso ilustrativo ou de apoio à alfabetização, perde sua potência formadora e emancipadora.

Diante disso, a presente dissertação propõe uma análise crítica sobre o papel da Literatura Infantil na Educação Infantil destacando a história, a formação tanto das crianças quanto dos professores e a resistência em tempos de neoliberalismo. A escolha deste tema se justifica pela necessidade de reafirmar a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil como direito da criança e como prática indispensável à formação integral. Em um momento em que a educação sofre fortes pressões de racionalização e instrumentalização, refletir sobre o lugar da Literatura nas práticas pedagógicas é um ato político e pedagógico.

A estrutura proposta busca, portanto, evidenciar que a Literatura Infantil, quando vivenciada de forma significativa, pode ser uma poderosa aliada na formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes, principalmente, se mediada de forma crítica e sensível pelo professor, podendo atuar como prática de resistência e transformação. Além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem e do imaginário, a Literatura permite às crianças questionarem normas sociais, refletirem sobre desigualdades, reconhecerem a diversidade, expressarem suas emoções e experiências, mesmo em um cenário marcado por desafios econômicos, políticos e educacionais impostos pelo neoliberalismo.

A metodologia utilizada é de caráter exploratório, descritivo e qualitativo, conceituados no materialismo histórico dialético, com base em pesquisa bibliográfica e documental, embasados nas contribuições de estudiosos como Ariès (1981), Aranha (1996), Cademartori

(2010), Freire (1989), Vygotsky (1991), Constituição Federal (1988), LDB (1996) entre outros. A escolha por essa abordagem visa compreender os sentidos atribuídos à “leitura” na Educação Infantil e seus possíveis enfrentamentos às políticas neoliberais.

A estrutura deste trabalho organiza-se em três capítulos. O Capítulo 1 – "Contexto Histórico e Social da Infância e da Educação Infantil" – apresenta um panorama histórico da concepção de infância, com recorte na Idade Média até a chamada “invenção da infância”, abordando também a trajetória da infância e da Educação Infantil no Brasil. Este capítulo discute ainda os marcos legais que sustentam a Educação Infantil e analisa de que forma esses marcos vêm sendo tensionados pelas políticas neoliberais, que afetam diretamente a infância, os direitos educacionais e o papel da escola.

No Capítulo 2 – "Literatura Infantil: sua história, principais autores e livros" – a dissertação percorre a origem e a evolução da Literatura Infantil no mundo e no Brasil, destacando alguns dos principais nomes e obras que marcaram essa produção ao longo do tempo. O objetivo é compreender como a Literatura Infantil se constituiu enquanto campo educativo, estético e cultural, e como ela se insere nas práticas pedagógicas da Educação Infantil.

Por fim, o Capítulo 3 – "Finalidades, desafios e perspectivas da Literatura Infantil na Educação Infantil em tempos de neoliberalismo" – aprofunda o debate sobre os potenciais da leitura literária como ferramenta de resistência diante das imposições neoliberais. Discute-se a formação docente sensível à literatura, as possibilidades de encantamento do professor com os livros infantis e as estratégias para promover, nas crianças, a construção de um olhar crítico por meio da leitura, mesmo que de forma não convencional. Este capítulo visa contribuir para a reflexão sobre práticas literárias que valorizem o imaginário, a sensibilidade e a cidadania desde os primeiros anos escolares. E as Considerações Finais trazendo as contribuições deste estudo para o campo educacional, profissional e pessoal.

Ao final, espera-se que esta dissertação contribua para a valorização da Literatura Infantil na Educação Infantil como dimensão fundamental do processo educativo, no desenvolvimento integral da criança e a sua formação crítica, especialmente em um contexto marcado pelas influências do neoliberalismo, contribuindo para a construção de uma educação mais humanizada e emancipadora.

1 - CONTEXTO HISTÓRICO E SOCIAL DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Refletindo sobre a infância, no seu contexto histórico e social, como as crianças eram e como são vistas nos dias de hoje, observando-as, interagindo com elas por meio de conversas e brincadeiras através de minha experiência como professora da Educação Infantil, trago alguns pontos para vivenciarmos, (re)conhecer o quanto é importante e fundamental essa faixa etária para nós seres humanos.

Neste capítulo, vamos conhecer a história da criança, com recorte na Idade Média até a invenção da infância, como surgiu esse novo olhar sobre elas, a história da infância e os marcos importantes na Educação Infantil no Brasil, bem como foram surgindo os marcos legais da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, abrangendo também o contexto neoliberal que estamos inseridos.

1.1 – Recorte sobre a criança da Idade Média até a invenção da infância e sua história no Brasil

Antes de reconhecermos o por que a infância foi "inventada", ou seja, o nascimento de uma nova consciência sobre a especificidade da infância e a necessidade de protegê-la e educá-la de maneira diferenciada, vejamos algumas definições do termo infância, que pode ser definido de diferentes maneiras, dependendo do contexto e do período histórico que está inserido. Segundo o dicionário Aurélio, a infância é definida como um “período de crescimento do ser humano, que vai do nascimento até a puberdade”. A criança, no mesmo dicionário, é definida como um “ser humano de pouca idade” (Ferreira, 2004), onde elas passam por mudanças significativas em seu corpo e em suas habilidades mentais, são naturalmente curiosas e exploram o mundo ao seu redor, aprendendo constantemente, aprendem a interagir com outras pessoas e a desenvolver suas emoções. A infância é um período fundamental para a formação da identidade e da personalidade.

Etimologicamente, o termo ‘infância’, em latim in-fans, significa sem linguagem, ou seja, como um ser que ainda não desenvolveu plenamente a capacidade de se comunicar verbalmente. Por sua vez, na tradição filosófica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, e não ter racionalidade, ou seja, a criança é compreendida como um ser menor, e como alguém a ser adestrado, a ser moralizado, e a ser educado (Castro, 2010).

Em suma, a análise etimológica nos revela uma visão histórica da infância como um período de "não-fala", enquanto a análise filosófica nos mostra a evolução do pensamento sobre a natureza da criança e seu papel na sociedade, culminando em uma valorização crescente de suas características e necessidades específicas. Ambas as análises enriquecem nossa compreensão da complexidade por trás da aparente simplicidade da palavra "infância" e da sua "invenção" como categoria social.

Neste contexto, Cohn (2010), fala de “uma antropologia da criança e não da infância. Isso porque a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança” (Cohn, 2010, p. 14). Isso significa que, embora todas as sociedades tenham crianças, a forma como a infância é vivida e compreendida varia significativamente de acordo com o contexto sociocultural, que afirma:

Portanto, mesmo uma antropologia da criança que seja feita em uma realidade sociocultural muito próxima à do antropólogo não pode prescindir de uma reflexão sobre o que é ser criança nesse contexto, e de que infância se está falando. Afinal, como já dizia Margaret Mead, crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural (Cohn, 2010, p. 16).

Na frase "crianças existem em toda parte" destaca a universalidade da infância como uma fase da vida humana. No entanto, a segunda parte da frase, "essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar", ressalta a importância de reconhecer a diversidade das infâncias. Ou seja, a forma como entendemos e vivenciamos a infância é moldada por fatores históricos, culturais, econômicos e políticos do período em que se passa a história.

Fazendo um recorte dessa trajetória, do período histórico que abrange a Idade Média e o início da Idade Moderna, a sociedade tradicional da Inglaterra via a infância de forma bastante diferente da nossa. Muitos se baseavam em critérios físicos e determinavam a infância como o período que ia do nascimento dos dentes até os sete anos de idade, uma vez que não havia clareza sobre a definição desse estágio da vida, destacando a importância da dentição e da fala como critérios para definir essa fase da vida, como é mencionado por Ariès (1981):

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem tomar perfeitamente as palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes (Ariès, 1981, p. 36).

Ariès (1981) reforça essa ideia ao descrever a "primeira idade" como a infância, que começa com o nascimento e se estende até os sete anos. Ele explica que, nesse período, a criança era chamada de "enfant" (não-falante), justamente porque ainda não conseguia se expressar

bem ou articular palavras perfeitamente, algo atribuído à falta de dentes "bem ordenados nem firmes". Mostrando a visão histórica da infância e focando em como ela era definida principalmente por critérios físicos antes que houvesse uma compreensão mais clara sobre esse estágio da vida, levando à valorização da dentição e da fala como marcos importantes.

Nessa época, a criança era vista como um ser frágil e dependente, rapidamente integrado ao mundo adulto através do trabalho familiar. A oportunidade de vivenciar as etapas da infância era breve e frágil. Não havia uma distinção clara entre o mundo da criança e o mundo adulto. As crianças eram vistas como mão de obra útil para as famílias e para a sociedade, e a educação formal não era uma prioridade. O acesso à educação era limitado para as crianças. Ariès (1981) descreve como era a transmissão de conhecimentos nessa época:

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las (Ariès, 1981, p.10)

Na Idade Média, a passagem da criança pela família e pela sociedade era breve e considerada insignificante, quase como se a criança permanecesse em um estado de anonimato. Havia um sentimento superficial em relação à criança, chamado por Ariès (1981) de "paparicarão". Esse sentimento era reservado aos primeiros anos de vida, quando a criança era vista como um ser engraçado, um brinquedo ou animal de estimação para o divertimento dos pais. Após superar os perigos iniciais e o período de amamentação, a criança deixava essa fase de "paparicarão" e passava a acompanhar os adultos, aprendendo a servir e trabalhar. Frequentemente, as crianças eram criadas por outras famílias, em um ambiente que visava a conservação de bens, a prática de um ofício e a ajuda mútua. A educação das crianças era de responsabilidade da comunidade como um todo. Essa convivência com adultos de diferentes idades e profissões proporcionava um aprendizado diversificado e rico.

Não havia algo específico voltado para criança e muito menos uma concepção de infância até por volta do século XII. Não se via um espaço para isso, as crianças eram vistas e tratadas na sociedade, como homens em tamanhos reduzidos, sem darem importância para suas características particulares e peculiaridades, Heywood (2004), também destaca:

Não se tinha notícia de camponeses ou artesãos registrando suas histórias de vida durante a Idade média, e mesmo os relatos dos nobres de nascimento ou dos devotos não costumavam demonstrar muito interesse pelos primeiros anos de vida. De forma semelhante, durante o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes na literatura, fossem o drama elisabetano ou os grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto (Heywood, 2004, p.10).

Historicamente os camponeses, artesãos e crianças inglesas eram considerados invisíveis e marginais e, portanto, não dignos de terem suas histórias registradas. A infância era vista como uma fase de transição, sem grande relevância para a formação do indivíduo e sem voz. Sua presença era tolerada, mas não valorizada.

É possível ver isto no percurso histórico, e na Idade Média, onde a criança era vista como um adulto em miniatura, trabalhavam nos mesmos locais, usavam as mesmas roupas, como já mencionado anteriormente. “A criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (Ariès, 1981, p.14). As crianças participavam ativamente das atividades dos adultos, compartilhando espaços de trabalho, vestimentas e responsabilidades. A educação era centrada na prática, com as crianças aprendendo ofícios e habilidades ao lado dos adultos, ou seja, a experiência cotidiana era a principal forma de aprendizado.

Heywood (2004), ainda destaca o que podemos chamar de trabalho infantil na Idade Média no período medieval, onde as crianças eram vistas como mão de obra valiosa e eram integradas ao trabalho. Elas desempenhavam uma variedade de tarefas, tanto domésticas quanto agrícolas, contribuindo para a subsistência da família. As jornadas de trabalho eram longas e árduas, expondo as crianças a condições climáticas adversas e a riscos físicos. Inicialmente, não havia distinção entre os tipos de trabalho realizados por meninos e meninas, mas à medida que as crianças cresciam, as tarefas eram gradualmente divididas de acordo com o gênero, quando dizia:

À medida que os jovens trabalhadores rurais passavam da infância à juventude, as diferenças de gênero entre eles tornavam mais pronunciadas. As filhas continuavam a ajudar as mães na casa, no jardim e na leiteria, enquanto os filhos começavam a trabalhar mais intensamente ao lado dos pais, nos campos e estábulos. (Heywood, 2004, p.165).

Assim, é possível ver que a criança participava de várias tarefas em contextos diferentes, e de alguma forma lhe eram privados o direito de estudar e o de ser criança. Mesmo com a mudança da visão da Igreja sobre as crianças, a realidade da maioria delas, era de trabalho duro, e pouca ou nenhuma diversão.

Por volta do século XII, Heywood (2004), também assinala que as condições de higiene e saúde eram extremamente precárias, o que resultava em altas taxas de mortalidade infantil. Essa realidade evidencia a fragilidade da vida infantil na época e mesmo que as crianças sobrevivessem, não possuíam uma identidade própria. A identidade era conquistada apenas quando conseguiam desempenhar atividades semelhantes às dos adultos. Além disso, esses cuidados eram privilégio limitados aos primeiros anos de vida das crianças de classes sociais e

financeiramente favorecidas revelando a desigualdade no tratamento da infância, com as crianças mais pobres sendo negligenciadas.

Neste sentido, Ariès (1981), traz uma importante distinção entre a representação do *putto* e a representação da criança nos séculos XV e XVI. Elas carregam significados e representações distintas, apesar de ambos os temas estarem relacionados à infância, conforme relatado:

Assim como a criança medieval, criança sagrada ou alegoria da alma, ou ser angélico, o *putto* nunca foi uma criança real, histórica, nem no século XV, nem no XVI. Este fato é notável, pois o tema do *putto* nasceu e se desenvolveu ao mesmo tempo que o retrato da criança. Mas as crianças dos retratos dos séculos XV e XVI não são nunca ou quase nunca crianças nuas. Ou estão enroladas em cueiros, mesmo quando representadas de joelhos, ou então vestem o traje próprio de sua idade e condição. Não se imaginava a criança histórica, mesmo muito pequena, com a nudez da criança mitológica e ornamental, e essa distinção persistiu durante muito tempo (Ariès, 1981, p.63).

O *putto*, também conhecido como amorino ou cupido, é uma figura alegórica que representa o amor, a inocência e a pureza. Ele é frequentemente retratado como um menino nu, com asas e, às vezes, com um arco e flechas. É uma representação idealizada da infância. Ele personifica qualidades e virtudes, sendo utilizado como um símbolo em obras de arte e decorações. Ao contrário do *putto*, a criança retratada nos séculos XV e XVI é uma criança real, com sua própria individualidade e história. Os retratos de crianças revelam suas características físicas, suas roupas e, em alguns casos, até mesmo seus nomes e suas histórias de vida. As crianças retratadas são geralmente vestidas de acordo com sua idade e condição social. Suas roupas refletem a moda da época e o status social de suas famílias.

Enquanto o *putto* representava uma idealização da infância, a criança retratada representava a realidade da infância, com suas próprias particularidades e desafios. Uma das mudanças ocorridas na Modernidade que colaboram para a compreensão de novos olhares da sociedade sobre a infância diz respeito ao traje das crianças. Segundo Ariès (1981):

Mas sentia-se a necessidade de separá-las de uma forma visível, através do traje. Escolheu-se então para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava. A adoção de um traje peculiar à infância, que se tornou geral nas classes altas a partir do fim do século XVI, marca uma data muito importante na formação do sentimento da infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada da dos adultos (de um modo muito diferente dos costumes iniciatórios (Ariès, 1981, p.77).

Como assevera Ariès (1981), a sociedade sentiu a necessidade de separar visualmente as crianças dos adultos. Essa separação não era apenas física, mas também simbólica, marcando a infância como uma fase distinta da vida. A roupa foi escolhida como um meio eficaz para essa diferenciação. Essa transformação nos costumes dentro do seio familiar já delinearía as

novas percepções da sociedade sobre a infância. Entretanto, não modificaram apenas as vestimentas da criança, mas a sociedade também passaria por mudanças na mentalidade, admitindo que a criança não estaria preparada para enfrentar a vida adulta.

Destarte, a roupa desempenhou um papel fundamental na criação da ideia moderna de infância, ajudando a estabelecer as crianças como um grupo social distinto com suas próprias características e necessidades. Porém, a princípio, essas mudanças, ou seja, o sentimento de infância, só aconteceram para as crianças da alta sociedade e beneficiaram primeiro os meninos conforme registros históricos.

É no decorrer do século XVII que se dá os primeiros passos para a separação do adulto e da criança, por meio da escolarização. A transição da Idade Média para a Idade Moderna trouxe mudanças significativas, e a Igreja Católica desempenhou um papel fundamental nesse processo. A introdução dessa escolarização foi um marco, pois separou as crianças dos adultos em um ambiente específico de aprendizado.

A Igreja contribuiu para a valorização da infância ao associar as crianças à pureza e à inocência. Essa nova imagem das crianças como seres angelicais gerou um sentimento de proteção e cuidado, opondo-se com a indiferença existente no período. A ideia de que as crianças eram favorecidas por Deus incentivou a necessidade de educá-las e protegê-las. Tal associação da criança à imagem de anjos, como já mencionado, foi fundamental para elevar o status da infância. Essa visão carregava consigo a ideia de pureza, inocência e proximidade com o divino.

Assim, sob a pressão das tendências reformadoras da Igreja, a criança começou a ser valorizada. A representação de crianças na arte, especialmente na iconografia religiosa, refletiu e reforçou essa nova valorização. A figura do "menino Jesus" e de "crianças-anjos" tornou-se comum, transmitindo a ideia de que a infância era um período especial e digno de atenção. A arte também passou a retratar cenas da vida familiar, mostrando o afeto e o cuidado dedicados às crianças. A partir daí, a iconografia começou a ser demonstrada na figura de crianças-anjos, estabelecendo uma religião para as crianças (Ariès, 1981, p.14). O fim deste século foi considerado o marco na evolução dos sentimentos em relação a infância, onde começaram realmente falar na fragilidade da criança, nas suas peculiaridades e a se preocupar com a formação moral e construção da mesma, conforme descrito:

De fato, para os espiritualistas medievais que estão na origem desse tipo de iconografia, a alma do eleito possuía a mesma inocência invejável da criança batizada, numa época em que, entretanto, na prática comum, a criança era uma coisa divertida mas pouco importante. É curioso constatar que a alma deixou de ser representada sob a forma de criança no século XVI, quando a criança passou a ser representada por ela

mesma, e os retratos de crianças vivas e mortas se tornaram mais frequentes (Ariès, 1981, p.22).

Na prática, apesar da representação simbólica da alma como criança, ela em si não recebia muita atenção ou importância na sociedade medieval. Embora a Igreja e a arte comesçassem a retratar a criança como um ser puro e angelical, na prática, a realidade da infância medieval era muitas vezes dura e negligenciada. As crianças ainda eram vistas principalmente como mão de obra e eram integradas ao mundo adulto desde pequeninas.

A mortalidade infantil era alta, e o investimento emocional nas crianças era limitado devido à alta probabilidade de perda. Apesar da diferença entre a representação e a realidade, a crescente representação de crianças na arte e na literatura foi um passo crucial. Essa mudança cultural indicava uma transformação gradual na forma como a sociedade percebia a infância. A mudança cultural iniciada na Idade Média lançou as bases para a concepção moderna de infância, mas ainda levaria séculos para que essa visão se concretizasse plenamente na prática. Como os fatores sociais e históricos influenciam, entre os séculos XIV e XVI, surgiu o Renascimento, um movimento cultural, artístico e científico que teve início na Itália e se espalhou para o resto da Europa. Foi um período de transição da Idade Média para a Moderna, com mudanças significativas e que ainda podem ser sentidas. E Ariès (1981) destaca essa evolução:

Durante o século XVII, houve uma evolução: o antigo costume se conservou nas classes sociais mais dependentes, enquanto um novo hábito surgiu entre a burguesia, onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia de infância estava ligada à idéia de dependência: as palavras *filis*, **valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência (Ariès, 1981, p. 42).

Conforme registros históricos, no século XVII, o conceito de infância passou por uma transformação significativa, especialmente entre a burguesia. Enquanto as classes sociais mais baixas mantinham uma visão mais ampla da infância e associada à dependência, a burguesia começou a restringir o termo ao seu sentido moderno. Termos como "filis", "valets" e "garçons", presente nas relações feudais e senhoriais, refletiam essa relação de dependência. A visão da época não tinha como prioridade delimitar a infância por fatores biológicos como a puberdade. Enquanto na Idade Média a criança era sem valor e suas responsabilidades eram trabalhar e chegar o mais rápido possível na fase adulta, no Renascimento se dá o início do processo de escolarização infantil.

Nesse sentido, a educação da criança, passa a ser estimulada na orientação educacional e na realização dos princípios básicos da Igreja Católica, e não mais na estrutura familiar de servir os adultos como se aconteceu na Idade Média. No decorrer do século XVII, percebe-se o início do processo de escolarização, por meio do surgimento da escola, das descobertas sobre as práticas de higiene e de vacinação, que aumentaram a expectativa de vida.

Mesmo com o aparecimento dessas instituições, o conceito de infância ainda não era claro, não se constituíam etapas de desenvolvimento nem concepção de aquisição de responsabilidade como um processo educacional. Ariès (1981) destaca um fator histórico importante quando relata:

(...) A vida escolástica”, é consagrada aos aspectos da história da educação que revelam o progresso do sentimento da infância na mentalidade comum: como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. Essa evolução do século XV ao XVIII não se deu sem resistências. Os traços comuns da Idade Média persistiram por longo tempo, até mesmo no interior do colégio, e, a *fortiori*, na camada não escolarizada da população (Ariès, 1981, p. 165-166).

Destarte, a educação na Idade Média era predominantemente voltada para um pequeno número de clérigos, com uma mistura de idades e costumes mais livres. Já nos tempos modernos, a escola e o colégio passaram a isolar as crianças, promovendo um período de formação moral e intelectual mais rigoroso. A disciplina tornou-se mais autoritária, visando separar as crianças da sociedade adulta. A escola tornou-se um espaço para proteger e moldar as crianças, preparando-as para o futuro. Tal mudança não ocorreu de forma brusca. Traços da educação medieval persistiram por muito tempo, especialmente entre a população não escolarizada. A transição para uma visão moderna da infância foi um processo gradual e complexo.

Essa questão do “como ensinar” adquiriu proporções significativas que delinearam novas perspectivas para a educação de crianças pequenas, ou seja, um novo olhar sobre as novas propostas educacionais, a partir do século XVIII. Autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, reconheciam que as crianças tinham necessidades próprias e características diversas das dos adultos, estabelecendo as bases para um sistema de ensino centrado na criança, como o interesse pela exploração de objetos e pelo jogo. Esse clima influi no trabalho dos pioneiros da educação pré-escolar e Oliveira (2011) registra tal acontecimento:

Educar crianças menores de 6 anos de diferentes condições sociais já era uma questão tratada por Comênio (1592-1670), educador e bispo protestante checo. Em seu livro

A escola da infância, publicado em 1628, afirmava que o nível inicial de ensino era o “colo de mãe” e deveria ocorrer dentro dos lares. Em 1637 elaborou um plano de escola maternal em que recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para a educar crianças pequenas. Afiançava ele que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos. Daí sua defesa de uma programação bem elaborada, com bons recursos materiais e boa racionalização do tempo e do espaço escolar, como garantia da boa “arte de ensinar”, e da ideia de que fosse dada à criança a oportunidade de aprender coisas dentro de um campo abrangente de conhecimentos. Materiais pedagógicos (quadros, modelos, etc.) e atividades diferentes (passeios, etc.), realizadas com as crianças de acordo com suas idades, as auxiliariam a desenvolver aprendizagens abstratas, estimulando sua comunicação oral. Já em 1657 Comênio usou a imagem de “jardim de infância” (onde “arvorezinhas plantadas” seriam regadas) como o lugar da educação das crianças pequenas (Oliveira, 2011, p. 63-64).

De acordo com Oliveira (2011), Comênio já trazia ideias tão relevantes para a prática pedagógica atual, como a importância do brincar, da experiência sensorial e de materiais visuais no aprendizado das crianças pequenas. A visão dele do “colo de mãe” como o primeiro nível de ensino e a posterior proposta de uma “escola maternal” com recursos e planejamento bem estruturados trazendo também os livros (Literatura Infantil) nesse processo de ensino-aprendizagem, realmente lançaram bases importantes para o que entendemos hoje sobre a educação nessa faixa etária. E a metáfora do “jardim de infância” é belíssima e expressa bem o cuidado e o estímulo necessários para o desenvolvimento infantil. Hoje conhecida como Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica e um direito da criança, fator esse, que veremos mais a frente.

Neste interim, surgem novos olhares sobre a criança, devido ao processo histórico em constante transformação e à valorização tanto da infância quanto da mulher no mercado de trabalho, no Brasil e no mundo. Todos esses acontecimentos culturais e históricos contribuíram para um olhar diferenciado sobre a criança ou a fase da infância, dando-lhes a devida importância até chegar nos dias atuais e que com certeza ainda terão mudanças significativas para essa faixa etária.

Com o início da colonização de Portugal, o “descobrimento” do Brasil, oficialmente em 1500, as terras brasileiras já eram habitadas pelas sociedades tribais com seus costumes e crenças, porém, com o povoamento pelos portugueses por volta de 1530, houve uma mudança no contexto social desses povos, com o sistema de capitanias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar. Neste processo, a educação não era prioridade, e as metrópoles europeias enviavam religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade de converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica.

A história da criança no Brasil é marcada por profundas desigualdades e transformações ao longo dos séculos. Porém, antes da chegada dos portugueses, as crianças indígenas eram integradas à vida comunitária desde cedo, com papéis definidos aprendendo saberes e práticas culturais, respeitando à sua cultura e o seu modo de vida. Neste contexto, Aranha (1996) retratada como as crianças aprendem:

Nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nas cerimônias dos rituais. Nas tribos nômades, ou que já se sedentarizaram, ocupando-se com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem “para a vida e por meio da vida”, sem que alguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar. A cuidadosa adaptação aos usos e valores da tribo geralmente é levada a efeito sem castigos. Os adultos demonstram muita paciência com os enganos infantis e respeitam o seu ritmo próprio. Por meio dessa educação difusa, de que todos participam, a criança toma conhecimento dos mitos dos ancestrais, desenvolve aguda percepção do mundo e aperfeiçoa suas habilidades (Aranha, 1996, p. 27).

Como assevera Aranha (1996), a educação nas comunidades tribais tradicionais difere da educação formalizada encontrada em sociedades modernas. A aprendizagem das crianças acontece observando e imitando os adultos em suas atividades diárias ligadas às necessidades da vida, como caça, pesca, pastoreio ou agricultura, e nos rituais. É uma educação difusa e participativa, onde toda a comunidade participa do processo educativo, transmitindo conhecimentos e valores às crianças, respeitando o seu ritmo individual e com o objetivo de transmitir os mitos, valores e habilidades da tribo, garantindo a continuidade da cultura sem a necessidade de um instrutor formal. Assim, as crianças desenvolvem uma grande percepção do mundo ao seu redor e constroem uma aprendizagem significativa.

Contudo, desde a chegada dos portugueses, a infância foi vivenciada de maneiras muito distintas, dependendo da classe social, etnia e gênero. Com a colonização, muitas crianças indígenas foram escravizadas, catequizadas e forçadas a abandonar suas tradições. As crianças escravizadas eram tratadas como propriedade, submetidas a trabalhos forçados e violência. Era comum a separação das famílias, e as crianças eram privadas de seus direitos mais básicos. A aculturação promovida pelos jesuítas também afetou as crianças indígenas, que eram incentivadas a abandonar suas tradições e adotar os costumes europeus. Aranha (1996) destaca este contexto histórico do Brasil no século XVII:

No interior do Brasil, prossegue a expansão territorial para além do Tratado de Tordesilhas, pelos bandeirantes. Estes aventureiros saem em busca de metais preciosos e apresamento de índios para mão-de-obra escrava. Às vezes capturam tribos inteiras, sobretudo nas missões, onde os jesuítas promovem a aculturação e os protegem da cobiça dos colonos (Aranha, 1996, p. 114).

Esse período foi marcado por tensões entre os interesses dos colonos, que buscavam mão de obra e riquezas, e os da Igreja, que buscava a conversão dos indígenas. A escravidão

indígena foi uma realidade cruel, com grande impacto na vida das populações nativas. Aos poucos a mão de obra africana começou a substituir a indígena. A busca por metais preciosos e a captura de indígenas eram seus principais objetivos. A aculturação promovida pelos jesuítas também afetou as crianças indígenas, que eram incentivadas a abandonar suas tradições e adotar os costumes europeus. Nas missões jesuítas, havia um esforço para educar as crianças indígenas, ensinando-lhes a língua portuguesa, a religião católica e habilidades práticas. No entanto, essa educação muitas vezes visava mais à assimilação cultural do que ao verdadeiro desenvolvimento das crianças.

As crianças de colonos portugueses geralmente eram tratadas de maneira mais favorável do que as indígenas. Elas tinham acesso a uma educação formal, embora limitada, e eram preparadas para assumir papéis na sociedade colonial. Contudo, também enfrentavam desafios, como a perda de pais devido a doenças ou conflitos. Apesar das dificuldades enfrentadas, tanto as crianças indígenas quanto as portuguesas contribuíam para a preservação e transmissão de suas culturas. As tradições orais e os costumes familiares eram passados para as novas gerações, mesmo em meio às tentativas de aculturação.

Na verdade, como é possível perceber, “a história cultural da infância tem seus marcos, mas também se move por linhas sinuosas com o passar dos séculos: a criança poderia ser considerada impura no início do século XX tanto quanto na alta Idade Média (Heywood, 2004, p. 45)”.

Ou seja, a história cultural da infância é marcada por avanços e retrocessos, por mudanças e permanências, que são influenciadas por uma variedade de fatores culturais, sociais, religiosos e econômicos, que podem mudar ao longo do tempo, onde ideias e práticas se entrelaçam, se transformam e se perpetuam ao longo do tempo.

A mudança de paradigma no que se refere ao conceito de infância, está diretamente ligada ao fato de que as crianças sempre foram consideradas adultos imperfeitos, sendo assim, essa etapa da vida seria de pouco interesse, visto que “somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós” (Heywood, 2004, p.10).

A partir do século XVIII, principalmente na Europa Ocidental, é marcado uma virada na história da infância, com o reconhecimento das crianças como indivíduos com necessidades e características próprias, onde as crianças começaram a ser reconhecidas em suas particularidades, começaram a possuir um quarto único, alimentação considerada específica e adequada, começaram a ocupar um espaço maior no meio social. Assim, nascia a concepção de infância. Antes, como se viu, a infância era considerada um período sem valor. Agora a família começa a dar ênfase ao sentimento que tem em relação à criança. Ela começa a ser importante, apreciada por sua família e a infância é reconhecida como uma época da

vida merecedora de orientação e educação.

Cohn (2010), ainda traz a criança atuante mostrando que ela não é um ser passivo, mas sim um indivíduo ativo na construção de suas próprias relações sociais. Ela influencia e é influenciada pelas interações que estabelece com o mundo ao seu redor, participando ativamente na sua criação e transformação, quando descreve:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (Cohn, 2010, p. 17).

Destarte, as crianças interagem ativamente com adultos, com outras crianças e com o mundo em geral. Essas interações desempenham um papel crucial na consolidação de seus papéis sociais e na formação de suas relações. A criança é um indivíduo participante ativo e importante dentro de seus grupos sociais, e não mais, um mero espectador ou um adulto em miniatura.

Nessa mesma perspectiva, Vygotsky (1991) salienta que o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido apenas por meio de uma perspectiva biológica. É essencial considerar a influência do contexto cultural e social em que a criança está inserida, assim, esta interação com outro tem fundamental importância, veja:

A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (Vygotsky, 1991, p. 34)

De acordo com Vygotsky (1991), a infância é vista como um período fundamental para o surgimento das formas culturais de comportamento. É nesse momento que a criança começa a internalizar as ferramentas e os signos culturais que lhe permitem interagir com o mundo. O uso de instrumentos e a fala humana são exemplos de ferramentas culturais que permitem à criança expandir suas capacidades cognitivas e sociais, um período de intensa transformação, no qual a criança se apropria das ferramentas culturais que lhe permitem se tornar um ser humano pleno.

Cohn (2010), traz uma perspectiva importante sobre o papel ativo das crianças na construção da cultura, complementando a visão de Vygotsky sobre a influência do contexto cultural no desenvolvimento infantil, onde enfatiza:

Estudos desse tipo nos mostram, portanto, que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irredutível, cisão entre os mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis (Cohn, 2010, p. 20-21).

Sendo assim, as crianças não são apenas receptoras passivas da cultura, mas também agentes ativos que contribuem para a sua criação e transformação. Elas elaboram seus próprios sentidos e significados para o mundo, a partir de suas experiências e interações sociais. Cohn (2010) nos convida a repensar a visão tradicional da infância como um período de mera preparação para a vida adulta, e a reconhecer as crianças como sujeitos ativos e criativos, que desempenham um papel fundamental na construção da cultura.

Se faz necessário, de forma superficial, rever alguns fatos da história da Educação no Brasil para compreender melhor a situação que vivenciamos atualmente. No século XVIII, o Brasil continuava com a aristocracia agrária escravista, a economia agroexportadora dependente e submetida à política colonial de opressão, assim, as consequências para a cultura e a educação são previsíveis, conforme analisadas por Aranha (1996):

[...] Persiste o panorama do analfabetismo e do ensino precário, agravado com a expulsão dos jesuítas e pela demora da reforma pombalina. A educação está à deriva. Num balanço final, é visível a marca da ascendência jesuítica. Pode-se dizer, sem exagero, que ela se encontra na *tradição religiosa do ensino*, que preside na formação da cultura brasileira, perdurando até o século XIX. Os jesuítas exercem ainda *influência social e política*, e não apenas educacional e religiosa, à medida que mantem autoridade sobre os índios, os colonos e a senzala. Por isso o catolicismo foi o “cimento da nossa unidade”, neutralizando os efeitos de culturas tão heterogêneas (Aranha, 1996, p. 135).

Neste sentido, podemos ver que os jesuítas exerciam influência não apenas no campo educacional e religioso, mas também no social e político, mantinham autoridade sobre os indígenas, os colonos e os escravizados, desempenhando um papel fundamental na organização da sociedade colonial. A expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, representou um momento de ruptura na história do Brasil colonial, pois a reforma pombalina, buscava modernizar o ensino.

No século XIX, no Brasil ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada, as mudanças eram para resolver problemas imediatos, como quando a família real chega ao Brasil e o rei cria escolas, a fim de atender às necessidades do momento. No Brasil imperial ocorreram diversos fatos importantes na nossa história, como: a revolução Industrial, o fortalecimento da burguesia urbano-industrial, a política imigratória, a abolição da escravidão, o fim da Monarquia e a Proclamação da República também moldaram o cenário social e político deste período.

Ao longo da história, a Educação Infantil no Brasil também passou por diversas transformações, desde um início assistencialista até a concepção atual de um direito da criança e um dever do Estado.

As primeiras iniciativas de atendimento à infância surgiram no século XIX, com um caráter assistencialista e filantrópico, marcadas pelas transformações sociais, como a industrialização e a urbanização, que geraram novas formas de pobreza e vulnerabilidade infantil. A crescente preocupação com a saúde pública e a mortalidade infantil também impulsionou as iniciativas de atendimento à infância. O objetivo principal era oferecer abrigo, alimentação e cuidados de saúde para crianças órfãs, abandonadas ou provenientes de famílias pobres. As ações eram predominantemente realizadas por organizações religiosas, grupos de caridade e indivíduos com espírito filantrópico. Instituições como as "rodas de expostos" e os asilos acolhiam crianças em situação de vulnerabilidade social. Rizzini (2004) relatam este acontecimento histórico:

Uma modalidade de atendimento a bebês abandonados de longa duração foi o sistema das Rodas de Expostos, surgido no período colonial por iniciativa da Santa Casa de Misericórdia e somente extinto na República. No século XVIII, Salvador, Rio de Janeiro e Recife instalaram as suas Casas de Expostos, que recebiam bebês deixados na Roda, mantendo no anonimato o autor ou a autora do abandono (Rizzini, 2004, p.23).

Sobre o sistema de rodas dos expostos, Marcílio (1997) destaca:

O sistema de rodas de expostos foi inventado na Europa medieval. Seria ele um meio encontrado para garantir o anonimato do expositor e assim estimulá-lo a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, portas de igreja ou de casas de família, como era de costume, na falta de outra opção. Assim procedendo, a maioria das criancinhas morriam de fome, de frio ou mesmo comidas por animais, antes de serem encontradas e recolhidas por almas caridosas. A roda de expostos, como assistência caritativa, era, pois, missionária. A primeira preocupação do sistema para com a criança nela deixada era de providenciar o batismo, salvando a alma da criança: a menos que trouxesse consigo um escritinho – fato muito corrente – que informava à rodeira de que o bebê já estava batizado. Mas se os responsáveis da instituição tivessem qualquer dúvida sobre a validade desse batismo, batizavam de novo, *sub conditionem*, como mandavam as melhores leis do Direito canônico (Marcílio, 1997, p.53-54).

Portanto, a "roda dos expostos" era um mecanismo cilíndrico, geralmente de madeira, instalado em paredes externas de instituições de caridade (como hospitais ou igrejas) que permitia os pais (principalmente mães) deixassem seus bebês anonimamente. Assim, ao girar a roda, a criança era levada para dentro da instituição, onde era cuidada. O objetivo era reduzir o número de crianças abandonadas nas ruas, onde corriam grande risco de morte, oferecendo um local seguro para bebês cujos pais não podiam ou não queriam criá-los. Embora tenha sido criada com boas intenções, também levanta questões éticas sobre o direito da criança à identidade e à família. O batismo era a primeira ação tomada em relação à criança encontrada na roda. Essa prioridade revela a forte influência da Igreja e a importância da fé na época. Ainda hoje, existem locais que utilizam de sistemas parecidos, para que não haja o abandono de crianças em locais inapropriados.

Com o tempo, as iniciativas de atendimento à infância foram se expandindo e se tornando mais organizadas, com a criação de novas instituições e a implementação de políticas públicas. No entanto, o caráter assistencialista e filantrópico ainda predominou por muito tempo, com a criança sendo vista como um objeto de caridade e não como um sujeito de direitos. Marcílio (1997) ainda retrata:

A filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo de caridade. Nesses termos, à filantropia atribuiu-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil (Marcílio, 1997, p. 78).

De acordo com Marcílio (1997), há a transição entre dois modelos de assistência social no Brasil: a caridade (modelo tradicional, fortemente ligado à Igreja e a valores religiosos) e a filantropia (modelo emergente, com base em princípios científicos e organizacionais). Essa mudança reflete transformações sociais, políticas e econômicas, como: a urbanização, a industrialização e o crescimento da população, que marcaram o início do século XX. Essas transformações geraram novos desafios sociais, como a pobreza, a falta de moradia e a necessidade de assistência à infância. A filantropia surge como uma resposta a essas novas demandas, buscando organizar a assistência de forma mais eficiente e racional. Trazendo assim um olhar diferenciado para infância e dando início a uma nova etapa para essa fase humana que conhecemos na área da educação como Educação Infantil.

1.2 – Marcos importantes da Educação Infantil no Brasil

Neste contexto de transformações não só econômicas e sociais, há também transformações na educação e é neste contexto que a Educação Infantil no Brasil ganha

destaque. Para compreender melhor os fatos, destaco aqui Immanuel Kant que desenvolveu uma importante reflexão a respeito das possibilidades e limites da razão para conhecer a realidade, e de como essas ideias repercutiram na construção de um agir e pensar autônomos. Assim, a filosofia kantiana, com sua ênfase na capacidade da razão humana para conhecer o mundo (dentro de certos limites) e na importância da autonomia moral, teve um impacto profundo no pensamento ocidental, incluindo a pedagogia. A ideia de que os indivíduos deveriam desenvolver seu próprio entendimento e agir de acordo com princípios racionais autônomos ressoou com os ideais de uma educação que visava formar cidadãos independentes e críticos.

No século XIX, diferentes correntes filosóficas e pedagógicas se apropriaram e interpretaram o pensamento kantiano de maneiras diversas, adaptando suas ideias ao contexto de novas questões sociais, políticas e educacionais. Isso demonstra que a influência de um pensador como Kant não é monolítica, mas sim um ponto de partida para diferentes desenvolvimentos e debates. Aranha (1996) destaca apenas três das principais:

Os positivistas (Comte) levam às últimas consequências as críticas kantianas à metafísica, afirmando que não cabe ao filósofo teorizar sobre “idéias sem conteúdo”. Assim, reduzem o trabalho da filosofia à mera síntese das diversas ciências particulares.

Os idealistas (Fichte, Schelling e Hegel) destacam a capacidade que Kant atribuía à razão de impor formas a priori ao conteúdo dado pela experiência.

Os materialistas (Feuerbach), críticos do idealismo, influenciam a vertente socialista, representada sobretudo por Marx e Engels (Aranha, 1996, p. 139).

Essas três correntes filosóficas representam diferentes respostas às questões levantadas por Kant, demonstrando a influência duradoura de sua filosofia. Cada uma dessas linhas de pensamento, buscou aprofundar em um determinado aspecto da filosofia kantiana, e por isso, possuem diversas diferenças entre si. Assim, no positivismo, a filosofia deveria se tornar uma espécie de "ciência das ciências", organizando e sistematizando os resultados das investigações científicas. No idealismo alemão, desenvolveram sistemas filosóficos complexos que buscavam explicar a realidade a partir da atividade da razão ou do espírito. Já o materialismo histórico, buscou entender as condições materiais da existência humana, e como essas condições moldam a consciência e a história.

Tais ideias pedagógicas europeias também começaram a influenciar as práticas de atendimento à infância no Brasil. Os pedagogos Pestalozzi, Froebel e Herbart atuaram de maneira significativa no cenário da educação no século XIX.

Destaco aqui, Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo alemão que teve uma profunda influência na Educação Infantil e que criou o conceito de jardim de infância. Com o constante

crescimento urbano e a industrialização, aumentaram a necessidade de atendimento às crianças, cujas mães entraram no mercado de trabalho. E a Educação Infantil no Brasil, também influenciada por Froebel, começou a ser formalizada com a criação das primeiras instituições de ensino voltadas para essas crianças pequenas. Oliveira (2011) descreve como era o jardim de infância influenciado por Froebel:

Os jardins de infância divergiam tanto das casas assistenciais existentes na época, por incluírem uma dimensão pedagógica, quanto da escola, que demonstrava ter, segundo o autor, constante preocupação com a moldagem das crianças, praticada de uma perspectiva exterior. O modo básico de funcionamento de sua proposta educacional incluía atividades de cooperação e o jogo, entendidos como a origem da atividade mental. Froebel partia também da intuição e da ideia de espontaneidade infantil, preconizando uma autoeducação da criança pelo jogo, por suas vantagens intelectuais e morais, além de seu valor no desenvolvimento físico (Oliveira, 2011, p. 67-68).

Portanto, Froebel traz a inovação que os jardins de infância representaram na época, especialmente em relação às casas assistenciais e à escola tradicional. Uma nova perspectiva para o cuidado e a educação das crianças pequenas. Em vez de apenas assisti-las ou tentar moldá-las de forma diretiva, o foco se deslocava para a dimensão pedagógica, reconhecendo a criança como um ser ativo e com potencial para aprender através de suas próprias experiências.

Ele acreditava que as crianças aprendem melhor brincando e explorando o mundo ao seu redor. Aranha (1996) faz esse registro:

Sua principal contribuição pedagógica resulta da atenção para com as crianças na fase anterior ao ensino elementar, ou seja, a educação da primeira infância. Pioneiro, funda aos Kindergarten (jardins de infância), em alusão ao jardineiro que cuida da planta desde pequenina para que cresça bem, pressupondo que os primeiros anos do homem são básicos para a sua formação. Froebel privilegia a atividade lúdica por perceber o significado funcional do jogo e do brinquedo para o desenvolvimento sensório-motor e inventa métodos para aperfeiçoar as habilidades. Estava convencido de que a alegria do jogo levaria a criança a aceitar o trabalho de forma mais tranquila. A fim de estimular os impulsos criadores na atividade lúdica, inventa cuidadoso equipamento constituído de séries de materiais oferecidos às crianças de acordo com a fase em que se encontram. As construções da primeira série foram por ele chamadas dons, como se fossem “dádivas divinas”. Os dons são materiais destinados a despertar a representação da forma, da cor, do movimento e da matéria, sendo que o primeiro e mais universal “dom” é a bola; o segundo, a bola, o cubo e o cilindro; o terceiro é formado pela divisão dos cubos desmontáveis. Além dos dons, Froebel destaca as ocupações, de modo especial a tecelagem, dobradura e recorte. O canto e a poesia também são utilizados, sobretudo para facilitar a educação moral e religiosa (Aranha, 1996, 143-144).

Destarte, as ideias de Froebel foram revolucionárias para a época e tiveram um impacto duradouro na educação infantil, podendo dizer que estão presentes até hoje. Froebel acreditava que o brincar é a principal forma de aprendizagem para as crianças pequenas, ou seja, baseado em atividades práticas, explorando o mundo ao seu redor, como brincar, cantar e contar histórias, socializando com outras crianças. E a inclusão de atividades de cooperação e do jogo como elementos centrais é um ponto crucial. Essa visão entendia o brincar não

apenas como um passatempo, mas como a "origem da atividade mental", um espaço onde a criança explora, descobre, interage e constrói conhecimento de forma espontânea.

Essa ideia de autoeducação pelo jogo, defendida por Froebel, complementa a visão de Comênio ao enfatizar a autonomia da criança no processo de aprendizagem. Ao brincar, a criança desenvolve habilidades intelectuais, morais e físicas de maneira integrada e significativa. Ademais, a apropriação das teorias desses autores pelas instituições de Educação Infantil envolveu um longo processo e muito contribuiu para a modificação dos princípios nesse novo olhar sobre a criança, sobre a Educação Infantil.

A Educação Infantil no Brasil passou por uma transformação significativa ao longo das décadas, especialmente a partir da segunda metade do século XX. O que antes era predominantemente assistencialista, com foco no cuidado e guarda das crianças enquanto seus pais trabalhavam, evoluiu para ser reconhecido como a primeira etapa da Educação Básica, essencial para o desenvolvimento integral do ser humano.

No Brasil, surgiram então, as primeiras "casas da infância" e jardins de infância, com foco no desenvolvimento infantil. Embora o foco fosse mais assistencialista, começam a surgir as primeiras creches e "escolas maternas", muitas delas ligadas a instituições filantrópicas ou religiosas.

Ainda com um caráter predominantemente assistencialista, a Educação Infantil começou a se expandir gradualmente e a preocupação com o desenvolvimento integral da criança começou a ganhar mais espaço com um intuito e compromisso com a escolarização introduzindo métodos pedagógicos mais modernos e a discutir sobre a importância da educação na formação da criança.

Na década de 1970, inicia a luta por creches públicas e reconhecimento, pois o aumento da urbanização e a crescente inserção da mulher no mercado de trabalho, a demanda por creches cresceu. Movimentos sociais e feministas começaram a reivindicar a responsabilidade do Estado pela oferta de creches e pré-escolas. O Ministério da Educação (MEC) cria a Coordenação de Educação Pré-escolar, um indicativo de que a questão começava a ganhar mais atenção governamental.

O grande salto qualitativo foi em 1988 com a Constituição Federal. Este é, sem dúvida, o marco mais importante na história da Educação Infantil no Brasil. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu, pela primeira vez, a educação em creches e pré-escolas como direito da criança (de zero a seis anos, na época) e dever do Estado. Isso mudou radicalmente a perspectiva, tirando a Educação Infantil do campo da mera assistência para o campo do direito educacional.

As escolas passaram a ser mais reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento das crianças e surgem então, vários marcos legais com um olhar diferenciado para a Educação Infantil, que abordaremos no próximo tópico.

1.3 – Marcos Legais da Educação Infantil e o contexto neoliberal

Seguindo essa tendência, o Brasil instituiu Leis que garantem à criança o direito há oportunidades educacionais que considerem suas diversidades, diferenças e desigualdades, assegurando um ensino de qualidade para todos.

Tal consolidação e Legislações aconteceram nas décadas de 1980 e 1990, tornando-se um marco legal para a Educação Infantil. Entre essas Leis, destacam-se: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil de 2006, entre outras. Todas têm como objetivo garantir o acesso à Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses em instituições específicas. A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, um direito das crianças e um dever de todos.

Assim, a Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo para a Educação Infantil, garantindo seu reconhecimento como direito fundamental e estabelecendo as bases para a construção de políticas públicas que visam assegurar o acesso e a qualidade da educação para todas as crianças. Garantiu a Educação Infantil como um direito da criança, estabelecendo que ela deve ser oferecida em instituições de educação infantil, conforme registro:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (Brasil/Constituição Federal de 1988).

E ainda estabeleceu bases sólidas para o reconhecimento e a garantia dos direitos das crianças em todas as esferas, sendo um direito da criança e um dever do Estado e da família, superando a visão assistencialista que predominava anteriormente.

Em 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), complementando a Constituição de 1988, o ECA (Lei nº 8.069/90) reforça o direito à educação da criança e do adolescente, reiterando a oferta de creche e pré-escola. O ECA é fundamental por reconhecer a criança como sujeito de direitos, o que impacta diretamente a forma de conceber e praticar a Educação Infantil, onde ele aborda:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016) V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela freqüência à escola (ECA, 1990).

A mudança de perspectiva é um divisor de águas. Antes do ECA, a criança muitas vezes era vista como um objeto de cuidado ou tutela. Com o ECA, ela passa a ser vista como um ser com autonomia, voz e direitos próprios, que precisam ser garantidos pelo Estado, pela família e pela sociedade. O ECA é a base legal que permite às famílias reivindicarem o acesso à Educação Infantil e que exige das autoridades a oferta de creches e pré-escolas adequadas. É um documento que transformou a infância no País, colocando a criança no centro das políticas públicas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, definindo suas finalidades e princípios. Ela também atribuiu aos municípios a responsabilidade prioritária pela oferta da Educação Infantil. A LDB estabeleceu a indissociabilidade entre cuidar e educar como um dos pilares da Educação Infantil.

Pensando na Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) assegura:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil / LDB, 1996/2013).

Essa definição legal reforça a importância da Educação Infantil como um período fundamental para o desenvolvimento da criança, estabelecendo as bases para as etapas seguintes

da Educação Básica. Para que o desenvolvimento integral da criança ocorra em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, é fundamental a parceria entre instituição, família e comunidade na Educação Infantil. No entanto, mesmo com essa parceria, são necessários diversos estímulos, e a Literatura Infantil é um deles, que abordaremos no próximo capítulo.

Em 1998, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), embora não tenha força de lei, o RCNEI foi um documento orientador importante que ofereceu diretrizes pedagógicas para as instituições de Educação Infantil. Ele trouxe concepções sobre o desenvolvimento infantil, o currículo e a organização do trabalho pedagógico, auxiliando na qualificação do atendimento. Também destaca essa importância de modificar a concepção de educação assistencialista para com nossas crianças pequenas, conforme exposto:

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas (RCNEI, 1998, p.17).

Como o RCNEI aponta, ir além dos aspectos legais significa mergulhar em questões mais complexas e interconectadas como assumir as especificidades da Educação Infantil com métodos, objetivos e abordagens pedagógicas próprias, centradas no brincar, na interação, na exploração e na descoberta. Reconhecer essa especificidade significa criar ambientes que respeitem o ritmo de desenvolvimento da criança pequena, suas formas de aprender e suas necessidades de expressão, sem antecipar etapas ou impor métodos inadequados para a idade. No entanto, se a infância é compreendida como um período único e valioso, no qual a criança é um sujeito ativo, competente e protagonista de seu próprio desenvolvimento, a educação infantil se transforma em um espaço de escuta, observação e proposição de experiências ricas e significativas. É reconhecer a cultura da infância e valorizá-la.

Em suma, essa citação do RCNEI nos lembra que a verdadeira mudança na Educação Infantil é um processo complexo que demanda reflexão crítica, compromisso político e uma profunda revisão de valores sobre o que significa ser criança e o que é essencial para seu desenvolvimento. É um convite contínuo para que pais, educadores, gestores e a comunidades, trabalhem juntos para construir ambientes onde as crianças possam florescer plenamente.

O Parecer CNE/CEB nº 22/1998, do Conselho Nacional de Educação, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil no Brasil. Ele estabelece princípios, objetivos e fundamentos pedagógicos para a educação de crianças de zero a seis anos de idade, buscando garantir seu desenvolvimento integral, conforme exposto:

Uma política nacional para a infância é um investimento social que considera as crianças como sujeitos de direitos, cidadãos em processo e alvo preferencial de políticas públicas. A partir desta definição, além das próprias crianças de 0 a 6 anos e suas famílias, são também alvo de uma política nacional para a infância, os cuidados e a educação pré-natal voltados aos futuros pais (Brasil/Parecer 22, 1998, p. 1).

Essa definição amplia a visão sobre a criança, exigindo um compromisso do Estado e da sociedade na garantia dos direitos e no desenvolvimento integral das crianças. A política é vista como um investimento, e não como um gasto, ressaltando o valor do cuidado e da educação na primeira infância para o futuro da sociedade. O Parecer (1998) ainda se refere as crianças como:

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

*inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade;

*tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

* inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;

* encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (Brasil/Parecer 22, 1998, p. 1).

Essa visão da criança pequena como um ser humano cheio de potencialidades destaca a importância de uma Educação Infantil que respeite e valorize a infância em toda a sua riqueza. A criança é vista como um ser humano completo, com inteligência, curiosidade e alegria explorando as diversas formas de comunicação. Nesta mesma vertente, RCNEI (1998) destaca que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (Brasil/RCNEI, 1998, p. 21).

De acordo com RCNEI (1998), a criança não é vista como um ser isolado, mas como parte integrante de um contexto social e histórico, ou seja, a criança é influenciada pelo meio social em que vive, mas também exerce influência sobre ele. Apesar das interações com outras instituições sociais, a família desempenha um papel central no desenvolvimento da criança.

A Educação Infantil é cada vez mais valorizada como um período crucial para o desenvolvimento integral da criança. As práticas pedagógicas buscam promover o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças.

Já em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Resolução CNE/CEB nº 5/2009), substituíram o RCNEI e fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecendo normas mais claras para a organização e o funcionamento das instituições de Educação Infantil. Elas reforçaram a importância da interação e da brincadeira como eixos estruturantes do currículo, além de reiterarem a indissociabilidade entre cuidar e educar, conforme registro:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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/DCNEI, 2009, p. 1).

De acordo com a DCNEI (2009), a aplicação desses princípios significa uma Educação Infantil que valoriza a criança em sua totalidade, que entende o aprendizado como um processo ativo e que prepara os pequenos não apenas para etapas futuras, mas para viver plenamente a infância. Isso significa que o ponto de partida é o que a criança já traz consigo – suas vivências, seu repertório cultural, suas curiosidades e suas formas de interagir com o mundo. O currículo não é algo imposto de fora, mas construído a partir do universo infantil. O papel da escola é expandir esse universo, conectando as experiências infantis com o conhecimento acumulado pela humanidade. Isso garante que a criança tenha acesso a uma riqueza de saberes que a auxiliará a compreender e atuar no mundo.

Através das interações, relações e práticas cotidianas, a criança se reconhece como indivíduo e como parte de um grupo, mostra uma criança que é protagonista de seu aprendizado, que interage ativamente com o meio e que não apenas recebe informações, mas as processa e reelabora. Ao construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, a criança não é apenas consumidora de cultura, mas também a produz e a ressignifica em suas brincadeiras e interações.

Em 2013, a Emenda Constitucional nº 59 e Lei nº 12.796, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, onde tornaram a

matrícula na pré-escola (crianças de 4 e 5 anos) obrigatória. Isso representa um avanço significativo na garantia do acesso à Educação Infantil, ampliando a obrigatoriedade escolar no Brasil. Está disposto:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) pré-escola;
- b) ensino fundamental;
- c) ensino médio;

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; (LDB,2025).

Implantando assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2013) que são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos. Essas diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Elas são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo depois que o Brasil elaborou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes continuam valendo porque os documentos são complementares: as Diretrizes dão a estrutura e a Base o detalhamento de conteúdos e competências. Vale ressaltar que cada criança é única e o seu processo de aprendizagem também, as DCNs (2013) assegura:

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos, e lhe exigem novas respostas. Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (Brasil/DCNs, 2013, p. 86).

Assim, reconhece-se que não existe um modelo único de desenvolvimento infantil, e que cada criança tem suas próprias características e necessidades. Elas testam e modificam suas

compreensões do mundo em cada interação, seja com outras pessoas ou com objetos, comprovando que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e contínuo.

Já em 2014, aprova-se o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014). O PNE estabeleceu metas decenais para todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação Infantil. Entre as metas, destaca-se a universalização do atendimento na pré-escola e a ampliação da oferta de creches, demonstrando o compromisso do País com a expansão e a qualidade dessa etapa. Está exposto na:

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, PNE, 2014).

Essa Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 é um dos objetivos mais ambiciosos e cruciais para a Educação Infantil no Brasil. Ela traduz em números e prazos o compromisso de universalizar o acesso a essa etapa educacional, que vimos sendo construído através da Constituição de 1988 e do ECA. Para essa Meta 1, foram criadas 17 estratégias para e apesar dos desafios para o cumprimento total, a Meta 1 do PNE de 2014 foi um norte importante para as políticas públicas da Educação Infantil no Brasil, direcionando esforços para a expansão e a qualificação dessa etapa essencial. Dados recentes indicam que o Brasil está se aproximando, mas ainda não atingiu 100% para a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e nem a ampliação da oferta de Educação Infantil em creches para crianças de até 3 (três) anos com pelo menos 50%.

A Educação Infantil permanece como um campo de intensa mobilização, com o reconhecimento crescente de sua importância para a formação integral das crianças e para a construção de uma sociedade mais justa. O caminho é de constante aprimoramento e luta pela garantia plena desse direito.

Diante de tantas legislações pensando numa educação de qualidade e para todos, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 pelo ministro da Educação, após aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Já a BNCC para o Ensino Médio foi aprovada pelo CNE em dezembro de 2018 e homologada posteriormente.

Para a Educação Infantil, a BNCC (2018), Lei nº 13.006, estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças na Educação Infantil, organizados em campos de experiência. Ela visa garantir uma base comum de aprendizagens essenciais em todo o território nacional, sem engessar os currículos locais, e reforça a centralidade da criança e suas vivências. É um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais

que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, onde prevê:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil/BNCC, 2018, p.40).

Em resumo, a BNCC (2018) propõe uma abordagem da Educação Infantil que valoriza a criança como um sujeito ativo, que aprende por meio da interação, da brincadeira e da exploração do mundo ao seu redor. Ela assegura seis direitos de aprendizagem para as crianças na Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências e dentro de cada campo de experiência, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientam o trabalho dos educadores garantindo que as crianças tenham acesso a experiências ricas e diversificadas que contribuam para o seu desenvolvimento pleno. São eles: "O eu, o outro e o nós"; "Corpo, gestos e movimentos"; "Traços, sons, cores e formas"; "Escuta, fala, pensamento e imaginação"; "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações".

Cabe ressaltar que a intencionalidade é um elemento fundamental para a qualidade da Educação Infantil, pois permite que o educador atue de forma consciente e eficaz na promoção do desenvolvimento das crianças.

Neste contexto, o Documento Curricular para Goiás (DC-GO, 2018) é a implantado como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental no território goiano. O objetivo dele é direcionar os conteúdos que vão ser trabalhados em cada unidade escolar, garantindo assim, a aprendizagem com o propósito de contextualizar a BNCC a partir da realidade local, observando seus aspectos históricos, culturais, econômicos, políticos e sociais. Está descrito que:

Assim, os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, os campos de experiências e seus respectivos objetivos são materializados no cotidiano da instituição educacional, numa perspectiva intercomplementar e de interrelação entre os campos, a partir da organização de contextos de aprendizagens, que consistem no planejamento de tempos, espaços, materiais, interações e mediações, indo para além da elaboração e da preparação da atividade (DC-GO, 2018, p.73).

O DC-GO (2018) reforça a necessidade de um planejamento intencional e integrado na Educação Infantil, que considere as especificidades das crianças e promova experiências ricas e significativas embasadas em sua regionalidade.

Desde suas origens assistencialistas até a concepção atual de um direito fundamental da criança, a Educação Infantil no Brasil percorreu um longo caminho. A busca por uma Educação Infantil de qualidade, que promova o desenvolvimento integral de todas as crianças, continua sendo um desafio e uma prioridade para o País.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem superados, como a ampliação do acesso à Educação Infantil de qualidade para todas as crianças, especialmente as que vivem em áreas rurais e periféricas, a formação continuada dos profissionais da área, também é uma necessidade constante. É fundamental que os governantes, a sociedade e as instituições educacionais trabalhem em conjunto para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma Educação Infantil de qualidade, que promova o seu desenvolvimento integral.

Pensando ainda na e sobre a Educação Infantil como uma aprendizagem significativa e de qualidade, no capítulo 2, abordaremos a Literatura Infantil: sua história, principais autores e livros, buscando compreender melhor a Literatura Infantil e sua importância na Educação Infantil.

2 - LITERATURA INFANTIL: SUA HISTÓRIA, PRINCIPAIS AUTORES E LIVROS

Retomando a discussão apresentada no Capítulo 1, acerca da importância da criança e da valorização da infância, propõe-se, neste momento, aprofundar a análise sobre a Literatura Infantil, compreendida como um campo de grande relevância para o desenvolvimento integral da criança.

A Literatura Infantil, tal como a conhecemos atualmente — direcionada especificamente ao público infantil —, começou a delinear-se no início do século XVIII, com destaque para os movimentos ocorridos na França e na Inglaterra. Até então, as crianças tinham acesso, de maneira geral, às mesmas narrativas e manifestações culturais destinadas aos adultos. Portanto, a Literatura Infantil é um instrumento importante na construção do conhecimento das crianças, contribui para o desenvolvimento autônomo da criança e para o seu pensar reflexivo sobre o mundo, deve ser adequada aos estágios de desenvolvimento da criança e despertar o prazer pela leitura. Vamos explorar a história da Literatura Infantil, alguns dos principais autores e livros marcantes, bem como a origem e evolução da Literatura Infantil no Brasil.

2.1 – Literatura Infantil: sua origem histórica e social

Somos indivíduos históricos, sociais e comunicativos sentindo a necessidade de comunicar uns aos outros, qualquer experiência sua, que possa ter significação para todos, fazendo parte da nossa cultura com as histórias, tradições e lendas, e devem ser preservadas. E a Literatura Infantil faz parte desse processo e passou por diversas transformações ao longo dos séculos. Inicialmente, não havia uma distinção clara entre o mundo infantil e o adulto, e as crianças eram expostas às mesmas histórias e literatura que os adultos.

Como já vimos, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto. E decorrente da ascensão da família burguesa, do novo “status” concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola, a Literatura Infantil surgiu na Europa no século XVII, com as primeiras obras direcionadas ao público infantil, muitas vezes com um caráter moralizante e educativo. Contos populares e fábulas eram adaptados para as crianças, visando ensinar bons costumes e valores. Também era uma forma de transmitir conhecimentos mantendo viva a herança cultural, pois as histórias eram inicialmente contadas oralmente, sem registro escrito, serviu também como instrumento para as ideias burguesas. Diante disso, Zilberman (2003), afirma:

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna. A mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupada em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (Zilberman, 2003, p.15).

Neste ínterim a Literatura Infantil surge, aproveitando a valorização da criança que passaram a ser percebidas como indivíduos que precisavam ser cuidados, educados e formados especificamente para o futuro daquela unidade familiar. Essa preocupação com o afeto e a formação específica levou à valorização da infância como uma fase distinta, com suas particularidades, bem como, o novo modelo de sociedade, essa "família unicelular", como Zilberman (2003) descreve, passou a buscar maior privacidade e autonomia, demonstrando a importância do afeto entre os membros da família.

Então, a mudança na forma como a família se organizava (buscando mais privacidade e valorizando o afeto interno) levou a uma nova forma de ver a criança: como um ser com necessidades próprias, diferente do adulto, e que precisa de uma educação e cuidado específicos. Cademartori (2010) confirma que:

A criança, na época [século XVII], era concebida como um adulto em potencial, cujo acesso ao estágio dos mais velhos só se realizaria através de um longo período de maturação. A literatura passou a ser vista como um importante instrumento para tal, e os contos coletados nas fontes populares são postos a serviço dessa missão. Tornam-se didáticos e adaptados à longa gênese do espírito a partir do pensamento ingênuo até o pensamento adulto, evolução do irracional ao racional (Cademartori, 2010, p.43).

Assim, com esse ambiente familiar mais centrado na criança os pais passaram a se concentrar mais na educação e no bem-estar de seus filhos, proporcionando um ambiente fértil para o desenvolvimento de produtos culturais específicos para essa faixa etária, incluindo a Literatura. A Literatura era vista como instrumento de maturação, ou seja, como uma ferramenta importante nesse processo de "amadurecimento". Não se pensava em histórias para o puro prazer ou para estimular a imaginação infantil, mas sim como um meio de instrução e preparação para a vida adulta. A Literatura Infantil tem raízes nos contos folclóricos e nas histórias orais que eram passadas de geração em geração, muitas vezes traziam lições moralistas, ensinamentos sobre a cultura local e reflexões sobre comportamentos sociais. Partindo deste momento histórico, Zilberman (2003) relata:

Neste contexto, aparece a literatura infantil; seu nascimento, porém, tem características próprias, pois decorre da ascensão da família burguesa, do novo *status* concedido à infância na sociedade e da reorganização da escola. Consequentemente, vincula-se a aspectos particulares da estrutura social urbana de classe média, não requerendo necessariamente que o processo de industrialização tenha-se completado.

Por sua vez, o aparecimento e a expansão da literatura infantil deveram-se antes de tudo à sua associação com a pedagogia, já que aquela foi acionada para converter-se em instrumento desta. Por tal razão, o novo gênero careceu de imediato de estatuto artístico, sendo-lhe negado a partir de então um reconhecimento de valor estético, vale dizer, a oportunidade de fazer parte do reduto seletivo da literatura (Zilberman, 2003, p. 33-34).

Assim, o nascimento da Literatura Infantil não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo de mudanças significativas na sociedade, como a ascensão da família burguesa, a nova importância dada à infância e a reorganização do sistema escolar. Um fator crucial para o aparecimento e expansão da Literatura Infantil foi sua associação com a pedagogia. Ela foi utilizada como uma ferramenta educacional, o que inicialmente impediu seu reconhecimento como forma de arte.

Neste período histórico, a literatura infantil assumiu a condição de mercadoria, pois estava inserida e ligada à crescente industrialização da sociedade, consequentemente houve a expansão da produção de livros e aperfeiçoamento da tipografia. Ainda assim, para que houvesse o crescimento no consumo dos livros impressos destinados às crianças, essas deveriam adquirir uma capacidade fundamental: a de ler. Para que as crianças pudessem adquirir a habilidade da leitura, elas precisariam passar pela escola, que deveria promover e estimular as aprendizagens quanto à leitura.

Até o século XVIII, a escola era desconsiderada como de importância para a formação do indivíduo, a partir de então, passou ao status de instituição que possibilitava a interação das crianças com a sociedade, junto com a família, o papel de mediar e de reforçar os valores da vida social, tornando-se obrigatória não apenas para as crianças da classe burguesa, mas para todas as crianças dos diferentes segmentos da sociedade.

Por intermédio desses aspectos, a literatura traduzia para o leitor a realidade mais íntima dele, fazendo uso de expressões simbólicas de suas vivências, que exigiam sua imersão no texto, realçavam a sensibilidade da criança, perpassando, assim, o universo do adulto e abrindo as possibilidades de significação do texto pelas próprias crianças leitoras, fazendo-se necessário saber ler.

A Literatura Infantil tornou-se um instrumento a serviço da multiplicação da norma em vigor, ou seja, dos interesses burgueses. E a Literatura foi apropriada como um instrumento pedagógico por excelência. Em contrapartida, como veremos adiante, a Literatura como possibilidade de criação artística perde espaço para a instrumentalização. Cademartori (2010), complementa:

A literatura infantil digna do nome estimula a criança a viver uma aventura com a linguagem e seus efeitos, em lugar de deixá-la cerceada pelas intenções do autor, em

livros usados como transporte de intenções diversas, entre elas o que se passou a chamar de “politicamente correto”, a nova face do interesse pedagógico, que quer se sobrepor ao literário (Cademartori, 2010, p. 17).

Como assevera Cademartori (2010), ela traz uma crítica à instrumentalização contemporânea da Literatura Infantil defendendo que a Literatura Infantil "digna do nome" deve priorizar a aventura da criança com a linguagem e seus efeitos. O foco deve estar na experiência literária em si, no prazer da leitura e na exploração das possibilidades da linguagem, porém nessa época e infelizmente ainda hoje é utilizada com essa intencionalidade.

Afinal, o que vem a ser a Literatura? E a Literatura Infantil?

Quando damos uma busca no Google digitando “literatura significado” encontramos: Dicionário (Definições de Oxford Languages) literatura “*substantivo feminino*; uso estético da linguagem escrita; arte literária; conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético, pertencentes a um país, época, gênero etc.”. Logo, a Literatura é a arte da palavra escrita, a manifestação artística que utiliza a linguagem verbal de forma criativa e expressiva para comunicar ideias, sentimentos, experiências, visões de mundo e despertar emoções no leitor. Vai além da simples transmissão de informações, buscando a beleza estética, a reflexão e o prazer estético.

Partindo deste momento histórico, Zilberman (2003) relata:

Literatura vem de *littera*, *ae*, que significa letra em latim e dá origem à palavra *litteratura*, ciência relativa às letras, arte de ler e escrever. Daí sua relação, desde os clássicos, com a cultura letrada, portando limitada aos segmentos da sociedade que têm acesso à escrita, por suas condições econômicas privilegiadas. Nesse sentido, literatura está ligada ao poder e ao prestígio das classes dominantes e é conservada na medida em que expressa a visão do mundo e os interesses dessas camadas (Aguiar, 2007, p.17).

Assim, a literatura era e é ligada, muitas das vezes limitada, aos segmentos da sociedade com condições econômicas privilegiadas atendendo aos interesses delas e modelando uma visão de mundo que atendesse suas necessidades e peculiaridades.

E nas conceituações ou definições do que seja Literatura Infantil, sempre encontramos critérios estéticos e pedagógicos. De acordo com uma pesquisa no Google: "Literatura infantil é um gênero literário que se destina a crianças, com o objetivo de educar, entreter e estimular a imaginação."

De fato, a Literatura Infantil é o conjunto de obras literárias (narrativas, poemas, lendas, peças teatrais, etc.) criadas com o objetivo principal de serem lidas por crianças ou para crianças. Ela se distingue da literatura adulta por diversas características, como: linguagem acessível, temas relevantes para a infância, presença de elementos lúdicos, foco na imaginação

e fantasia, ilustrações significativas, estruturas narrativas simples e potencial educativo (implícito ou explícito). Cademartori (2010) destaca essa caracterização:

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em suas diferentes faixas etárias, é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências da criança. Os temas são selecionados de modo a corresponder às expectativas dos pequenos, ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas. Um texto redundante, que só articula o que já é sabido e experimentado, pouco tem a oferecer (Cademartori, 2010, p. 16).

Na perspectiva de Cademartori (2010), enfatiza a importância de um diálogo respeitoso e inteligente com o público infantil, reconhecendo sua capacidade de ir além do óbvio e de se engajar com narrativas que ofereçam algo a mais do que a simples repetição do conhecido.

Em essência, a Literatura Infantil busca proporcionar às crianças uma experiência estética e emocional através da leitura, contribuindo para o seu desenvolvimento cognitivo, social, emocional e cultural, além de despertar o prazer pela leitura desde cedo. A Literatura Infantil eficaz é aquela que estabelece uma comunicação cuidadosa e intencional com a criança, considerando sua idade, competência de leitura e universo de experiências. Ao mesmo tempo, ela não se limita ao familiar, mas busca expandir os horizontes da criança, oferecendo novas perspectivas e estimulando seu crescimento intelectual e emocional.

Então, a obra literária é um objeto social e uma atividade artística que perpetuará variando apenas o tempo e o modo de fazê-la. Não existe uma resposta correta, porque cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura e seus interesses. O que se sabe é que ela é e está presente no nosso dia a dia fazendo parte da nossa cultura. Zilberman (2003) também traz a sua contribuição sobre e como procede a literatura relatando:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajustando-o, pois, a conhece-lo melhor (Zilberman, 2003, p. 25).

Como assevera Zilberman (2003), a literatura não apenas espelha a realidade, mas a interpreta e a reelabora através dos recursos da ficção. Ela seleciona elementos da experiência humana e os organiza em narrativas, personagens e cenários que podem ser tanto familiares quanto surpreendentes. As emoções, os dilemas, os conflitos e as aspirações dos personagens ressoam com as vivências e os sentimentos do público. A longevidade de uma obra literária

reside em sua capacidade contínua de dialogar com leitores de diferentes épocas e contextos. Isso acontece porque, em sua essência, ela aborda questões universais da condição humana, mesmo que ambientadas em cenários específicos.

A literatura contribui para que o leitor compreenda melhor o mundo ao seu redor e a si mesmo, ao apresentar diferentes perspectivas, ao explorar a complexidade das relações humanas e ao suscitar reflexões sobre a vida. Ela oferece novas lentes para enxergar o cotidiano, as dificuldades e as possíveis soluções.

Neste ínterim, a capacidade de se comunicar de forma eficaz, tanto oralmente quanto por escrito, é essencial para interagir com os outros, expressar necessidades e opiniões, e participar ativamente da vida em comunidade. A leitura é a base para a aquisição de conhecimento em todas as áreas. Através dela, expandimos nosso entendimento sobre o mundo e sobre nós mesmos. A leitura e a escrita nos capacitam a receber e transmitir informações, a formar nossas próprias opiniões e a defendê-las de maneira argumentada. A leitura contínua e diversificada contribui para a formação de um vasto repertório de informações e saberes, entramos em contato com diferentes perspectivas e podemos tanto compartilhar quanto construir novas compreensões da realidade.

Mas o que é leitura? Numa pesquisa no Google traz leitura como “uma atividade complexa que envolve decodificar símbolos, compreender e interpretar informações. É uma forma de processar a linguagem e de comunicar-se com textos impressos”. No Google também encontramos o significado descrito como: dicionário leitura “substantivo feminino; ação ou efeito de ler; ato de apreender o conteúdo de um texto escrito”. Ler não é apenas decodificar, verbalizar, é um processo de interação entre o leitor e o texto, é compreender, dar sentido ao que e a quem nos cerca, pois, desde quando nascemos aprendemos a ler o mundo e fazemos significações e/ou ressignificações das aprendizagens.

Pensando a questão da leitura, destaco uma das ideias centrais do pensamento do renomado educador brasileiro Paulo Freire (1989): “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Para Freire, antes de aprendermos a decodificar letras e palavras, nós já estamos constantemente “lendo” o mundo ao nosso redor. Essa “leitura” envolve a interpretação das nossas experiências, do nosso contexto social, das relações de poder, da cultura em que estamos inseridos, dos nossos sentimentos e das nossas necessidades. É uma leitura tácita, construída através da vivência e da interação com a realidade. Assim, as palavras e os textos só ganham significado real quando se conectam com essa “leitura de mundo” que já possuímos. Aprender a ler palavras sem relacioná-las com a nossa experiência é um processo vazio e mecânico.

No entanto, aprender a ler e escrever não é o fim do processo de leitura do mundo, mas sim um novo instrumento que o enriquece e o aprofunda. A leitura da palavra nos permite analisar o mundo de forma mais crítica, acessar novas informações, diferentes perspectivas e construir um entendimento mais elaborado da realidade. Através da leitura de textos, podemos confrontar nossa "leitura de mundo" inicial, expandi-la, questioná-la e transformá-la.

A leitura da palavra e a leitura do mundo são processos interligados e contínuos, que se influenciam mutuamente. Uma educação libertadora deve levar os indivíduos a "lerem" o mundo criticamente para, então, poderem "escrever" sua própria história e transformá-lo. Concomitante, a autora Martins (2003), destaca que o ato de ler pode ser tratado como atividade pedagógica:

[...] aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele é a nós próprios; o que mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias. (Martins, 2003, pág. 34).

Freire (1989) e Martins (2003), enfatizam que a leitura vai além da decodificação e envolve a interpretação da realidade e a construção da identidade. Ela reconhece a capacidade intrínseca das pessoas de buscarem sentido e aprenderem, mesmo sem instrução formal. O papel do educador é visto como o de criar um ambiente propício para que o aluno desenvolva seu próprio aprendizado, respeitando suas individualidades e seu contexto. A aprendizagem é mais eficaz quando conectada aos anseios, dúvidas e desafios que o aluno encontra em sua vida.

Martins (2003), desmistifica a visão simplista de que leitura se resume à decodificação de palavras ou à presença física de livros. Embora importantes, esses elementos são apenas o ponto de partida. O centro da criação de condições de leitura está na interação e na troca com o leitor. É preciso compreender como ele interpreta o que lê, seja um texto escrito ou outras formas de "leitura" do mundo. Ler não se limita às palavras escritas, mas abrange a capacidade de interpretar e atribuir significado a diversas manifestações da realidade e da imaginação. A sala de aula deve ser um espaço de discussão e compartilhamento de sentidos, onde os alunos possam expressar suas compreensões e confrontá-las com as dos outros compreendendo o processo de significação do leitor diante da complexidade do mundo que o cerca.

Mais uma vez trago a importância das interações com o outro e com o mundo que nos cerca, destacando aqui Gouvea (2007):

A produção da criança se dá a partir das interações com os pares. Ela precisa do outro: colegas, irmãos, adultos para se ancorar e desenvolver suas atividades, principalmente quando essas envolvem o novo, o não sabido. A ação da criança sobre os objetos e outros indivíduos é sempre mediada pela interação, quer com outros adultos, quer com outros pares. Na medida em que esta ação é internalizada, a criança prescinde do outro concreto, internalizando-o (Gouvea, 2007, p.132).

Gouvea (2007), menciona que, a criança necessita do outro e estar inserida no meio mostrando a sua capacidade de criar, aprender e se desenvolver estando intrinsecamente ligada às suas interações com outras crianças (pares). O convívio com seus semelhantes proporciona um espaço rico para a troca de experiências, a colaboração e a construção conjunta de conhecimento. Reforçando assim, que o desenvolvimento infantil é um processo eminentemente social, construído nas teias das interações humanas. A escola, portanto, deve ser um espaço privilegiado para fomentar essas trocas e oferecer as condições para que a criança se ancore no outro e internalize as ferramentas necessárias para sua autonomia e crescimento, fazendo também a sua leitura de mundo.

Neste ínterim, a Literatura Infantil vai ganhando espaço, sendo reconhecida como tal, e evoluindo de narrativas compartilhadas com adultos para um campo literário específico, influenciado pelas mudanças na percepção da infância e pelas dinâmicas sociais de cada época. Hoje, ela continua a se transformar, buscando representar a diversidade do mundo e a complexidade das experiências infantis, ao mesmo tempo em que mantém o poder de encantar, educar e estimular a imaginação das crianças. A leitura de livros de Literatura Infantil e o desenvolvimento da linguagem também é destaque no MEC (2016) conforme exposto:

Numerosas pesquisas deixam evidente que a leitura e o comentário de livros de histórias são excelentes atividades para promover o desenvolvimento da linguagem infantil. Uma recente revisão (DICKINSON et al., 2012) destaca três razões para isso. Em primeiro lugar, os livros expõem as crianças a uma linguagem variada e contextualizada (formas e estruturas de pouca frequência na linguagem oral). As mesmas palavras aparecem em diferentes tipos de enunciados (construções gramaticais) e, por isso, estimulam o enriquecimento do vocabulário e o desenvolvimento gramatical (por exemplo: uso de marcadores gramaticais tais como o plural dos substantivos com *s*, produção de frases complexas, entre outros). Em segundo lugar, a leitura dos livros gera situações nas quais o adulto e as crianças compartilham o mesmo foco de interesse e de atenção, envolvendo-se, por consequência, em conversas contingentes, ou seja, relacionadas àquilo que estão tentando conhecer e compreender. Em terceiro lugar, a leitura de histórias ajuda a aprender linguagem porque requer participação ativa e responsiva em torno do significado do que está escrito e ilustrado nos livros. Consideramos que a leitura é dialógica quando o adulto acompanha o interesse da criança e a envolve em conversas sobre o que se lê, ouvindo as suas ideias, hipóteses e/ou experiências (MEC, 2016, p.66-67).

Em suma, a leitura de livros de histórias não é apenas um passatempo, mas é uma ferramenta poderosa que, por meio de uma linguagem rica, interações focadas e participação ativa, estimula profundamente o desenvolvimento linguístico das crianças. Os livros expõem

as crianças a uma linguagem que elas raramente ouvem no dia a dia. Eles apresentam diferentes palavras em vários tipos de frases e construções gramaticais. Isso ajuda muito a ampliar o vocabulário e a aprimorar o desenvolvimento gramatical. Cria um momento em que adultos e crianças compartilham o mesmo interesse e atenção envolvendo-a em conversas sobre o texto, ouvindo suas ideias, suposições e experiências. Este assunto em específico será abordado no Capítulo 3.

A seguir, destacaremos alguns autores dos livros de Educação Infantil resgatando a evolução dos contadores de Histórias, bem como autores marcantes da Literatura Infantil e o reconhecimento da Literatura Infantil nesse processo histórico e social.

2.2 – A Evolução dos Contadores de Histórias: Autores Marcantes da Literatura Infantil

A história da Literatura Infantil é marcada por autores que, em diferentes épocas e contextos sociais, contribuíram para moldar o que lemos hoje para as crianças. Os primórdios e a Literatura oral, se destacaram com Esopo (Grécia Antiga, século VI a.C.), embora não escrevesse especificamente para crianças, suas fábulas com animais falantes e lições de moral foram amplamente adotadas pelo público infantil ao longo dos séculos. Havia também os contadores de histórias populares, onde as narrativas transmitidas oralmente, como contos de fadas e lendas, formaram a base da Literatura Infantil por muito tempo. Seus autores são anônimos, mas suas histórias resistiram ao tempo.

Portanto, antes do século XVII, a ideia de uma literatura especificamente para crianças era praticamente inexistente. Como já foi dito, as crianças eram vistas como "pequenos adultos" e compartilhavam o mesmo universo cultural, incluindo histórias, contos populares e literatura oral destinada ao público em geral. O foco dessas narrativas não era o entretenimento infantil, mas sim a transmissão de valores, medos e tradições da comunidade.

Já no século XVII, há o surgimento da Literatura Infantil escrita e da consciência da infância, com o advento do Iluminismo e mudanças nas estruturas sociais, começa a surgir uma percepção da criança como um ser distinto, com necessidades e características próprias. Nesse contexto, autores como o francês Fenélon (1651-1715) são considerados pioneiros ao criar obras com uma intenção educativa e moral direcionada às crianças.

Acontece também a popularização dos Contos de Fadas, com a publicação de coletâneas de contos populares, como as de Charles Perrault (França, século XVII) com sua coletânea "Contos da Mamãe Gansa" (1697) apresentando contos como "Chapeuzinho Vermelho",

"Cinderela" e "O Gato de Botas", marcando um passo importante na fixação dessas histórias para as crianças. Cademartori (2010) registra esse acontecimento histórico:

A literatura infantil tem como parâmetro contos consagrados pela preferência de crianças de diferentes épocas que, por terem vencido tantos testes de recepção, fornecem aos pósteros referências a respeito da constituição da tônica literária do texto infantil. No século XVII, o francês Charles Perrault (*Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil (Cademartori, 2010, p.39)

Nesta passagem, Cademartori (2010), ressalta como esses contos clássicos, por terem atravessado o tempo e continuado a encantar as crianças, se tornaram uma espécie de "referência" para a criação de novas histórias. Eles estabeleceram uma "tônica literária" que muitos autores seguiram, com elementos como personagens bem definidos, a luta entre o bem e o mal, e muitas vezes, um final feliz, ou seja, tradicionalmente transmitiram valores como: a recompensa da bondade e da perseverança, a punição da maldade e da inveja, a importância da coragem e da esperteza, o ideal romântico do "felizes para sempre", entre outros.

Inicialmente, a Literatura Infantil tinha um forte propósito pedagógico, visando ensinar bons costumes, valores religiosos e lições de moral. As histórias frequentemente apresentavam consequências claras para o bom e o mau comportamento, refletindo os valores da sociedade vigente.

Foi atribuído a Perrault a iniciação da literatura infantil, pois fortaleceu os laços entre a literatura popular e a literatura infantil, onde trouxe a aproximação do povo, devido à condição social, e a da infância, devido à idade. Mas na realidade, essa literatura já existia antes dele e Cademartori (2010) também destaca:

Na realidade, essa literatura já existia antes dele, sob duas formas: a de literatura pedagógica, na cultura erudita, de que são exemplos os textos dos jesuítas, e a de literatura oral, de vertente popular, no vasto domínio dos contos da advertência com ditos e provérbios. E um dos elementos, entre tantos, que garantiu a receptividade dos contos de Perrault foi, exatamente, a utilização de grande número de ditos, ao mesmo tempo pitorescos e fáceis de serem retidos na memória pelo público infantil (Cademartori, 2010, p.44).

Essa observação trazida por Cademartori (2010), nos faz lembrar que Perrault não surgiu do nada. Ele se apropriou de tradições literárias e culturais que já existiam. A distinção entre a literatura pedagógica erudita, como a dos jesuítas, com sua intenção clara de instruir e doutrinar, e a literatura oral popular, rica em contos de advertência e sabedoria popular transmitida através de ditos e provérbios, nos ajuda a entender o contexto em que os contos de Perrault ganharam força. Ela destaca também, a habilidade dele de incorporar esses ditos populares em suas narrativas. Isso tornava as histórias mais familiares, acessíveis e memoráveis para o público

infantil da época. Os ditos traziam uma sabedoria popular condensada, muitas vezes com um tom moralizador, que se conectava com a tradição oral que as crianças provavelmente já conheciam.

Podemos pensar, por exemplo, em como um ditado como "quem semeia vento, colhe tempestade" poderia se encaixar em alguma das narrativas de Perrault, reforçando uma lição moral de forma concisa e impactante. Tais aproximações tem continuidade, podendo ser encontrada na origem da coleta dos Grimm, permanecendo algumas até nos dias atuais.

Então, na Alemanha, nos séculos XVIII-XIX, os Irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm Grimm reuniram e publicaram contos folclóricos alemães, como "Branca de Neve", "João e Maria" e "Rapunzel", que se tornaram clássicos da Literatura Infantil, apesar de suas versões originais serem, por vezes, mais sombrias. É interessante notar essa questão de as versões originais serem "mais sombrias". Isso nos leva a refletir sobre o processo de adaptação dessas histórias ao longo do tempo para o público infantil. E a contribuição dos Irmãos Grimm é fundamental para entendermos a consolidação dos contos de fadas como um gênero importante da Literatura Infantil. Eles seguiram um caminho semelhante ao de Perrault, coletando e adaptando histórias da tradição oral, mas com um foco no folclore alemão. Com relação a temática, Silva (2008), destaca as histórias de fadas e o folclore trazida pelos Irmãos Grimm:

Uma das muitas virtudes dos contos de fadas folclóricos é não levantar barreiras separando “assunto de criança” e “assunto de adulto”. Temas que a literatura infantil tradicionalmente procura ignorar ou, pelo menos, amenizar, como os limites humanos, manifestados sob a forma de privações, doenças, separações, envelhecimento, incapacidade física, demência, sofrimento e morte são tratados nos contos de fadas com assiduidade e num tom que beira o casual (Silva, 2008, p. 69).

De acordo com Silva (2008), uma característica importante dos contos de fadas folclóricos em sua origem é: a ausência dessa separação rígida entre o que seria "assunto de criança" e "assunto de adulto". Nos contos populares, as dificuldades e os sofrimentos da vida eram retratadas de forma direta, sem a preocupação de amenizar ou evitar temas considerados difíceis. Privações, doenças, perdas, o envelhecimento e até a morte faziam parte do universo narrativo, refletindo a realidade da vida nas comunidades em que essas histórias surgiram.

Quando comparamos essa abordagem com a tendência da Literatura Infantil mais moderna de proteger a criança de temas considerados "pesados", vemos uma mudança significativa. Acredita-se, muitas vezes, que as crianças precisam ser poupadas dessas realidades, porém, são essências para o preparo para a realidade, compreensão do ciclo da vida e validação de sentimentos. Neste ínterim, Cademartori (2010) situa o que é folclore:

Nesse contexto é que cabe situar o folclore, isto é, o conjunto de manifestações artísticas do povo: danças, cerimônias, canções e, especialmente, contos: fator de

reconhecimento entre os camponeses, manifestação de sua própria imagem, reflexo de suas contradições e de suas crises e, catarticamente, representação de uma solução possível que – não poderia ser de outra forma – se manifestava através da mágica e do elemento maravilhoso (Cademartori, 2010, p.42).

Essa colocação de Cademartori (2010), nos ajuda a entender a profundidade e a importância do folclore para as comunidades, especialmente as camponesas. Os contos populares, inseridos nesse contexto de outras manifestações artísticas, não eram apenas entretenimento, mas sim um espelho da vida dessas pessoas. Nesse sentido, a transmissão desses contos para as crianças dentro dessas comunidades rurais desempenhava um papel crucial na socialização e na transmissão de valores culturais. As crianças aprendiam sobre o mundo ao seu redor, sobre os desafios e as esperanças de sua comunidade, através dessas narrativas carregadas de significado.

Também nos faz refletir que as obras infantis sempre carregaram consigo os valores e as ideologias da sociedade em que foram produzidas. Questões de gênero, classe social, raça e nacionalidade eram muitas vezes representadas de maneiras que hoje podem ser consideradas problemáticas. À medida que a Literatura Infantil se desenvolve, ela passa a desempenhar um papel importante na construção da identidade da criança, oferecendo modelos de comportamento, explorando emoções e apresentando diferentes perspectivas sobre o mundo.

Historicamente, o século XIX foi considerado o século de Ouro da Literatura Infantil, onde a burguesia em ascensão valoriza a educação e o desenvolvimento da criança. Surgem autores que escrevem deliberadamente para o público infantil, explorando temas como a aventura, a fantasia e o cotidiano infantil. Nomes como: Hans Christian Andersen (Dinamarca, século XIX), autor de contos de fadas originais como "A Pequena Sereia", "O Patinho Feio" e "A Roupas Nova do Rei", com uma sensibilidade e profundidade que cativaram crianças e adultos; Lewis Carroll (Inglaterra, século XIX), com "Alice no País das Maravilhas" (1865), que revolucionou a literatura infantil ao introduzir o nonsense (disparate), a fantasia e a quebra de lógica, explorando a imaginação de forma inovadora; e Carlo Collodi (Itália, século XIX), criador de "Pinóquio" (1883), uma história com elementos fantásticos e lições sobre responsabilidade e crescimento. Novamente, Cademartori (2010) traz esse período histórico destacando Lewis Carroll e sua importância:

Lewis Carroll foi um inovador do conto infantil. Criou histórias sem moralidade, abandonando o tom de sentencioso comum as histórias do século XIX. À sua obra se pode dirigir muitas questões, ela suporta diversas leituras. O texto Alice no país das maravilhas dissolve a ordem estabelecida, o convencional, o lógico, o habitual, propondo o ilógico, o inusitado, o absurdo e a desordem instaurada a partir da queda de Alice no poço onde todas as coisas ficam soltas, ou seja, em estado de suspensão: tudo o que já se sabia, não se sabe mais (Cademartori, 2010, p.29-30).

A obra, traz a riqueza de sentido e Cademartori (2010), captura muito bem a essência da sua inovação. Enquanto a Literatura Infantil do século XIX frequentemente carregava uma forte carga moralizante, buscando instruir e ditar comportamentos, Carroll rompeu com essa tradição de forma radical. "Alice no País das Maravilhas" não se preocupa em transmitir uma lição específica ou em reforçar valores convencionais. Em vez disso, mergulha no universo do absurdo, do ilógico e da pura brincadeira com a linguagem e com as convenções sociais. Essa "dissolução da ordem estabelecida" mostra que tal liberdade narrativa abriu um leque de possibilidades para a Literatura Infantil. Carroll mostrou que as histórias para crianças não precisavam ser necessariamente instrutivas ou moralizantes; elas podiam ser, antes de tudo, um espaço de imaginação, de questionamento e de puro deleite com o contrário do estabelecido.

O século XX trouxe uma diversificação nas temáticas abordadas na Literatura Infantil. Autores como Roald Dahl e Maurice Sendak começaram a desafiar as normas estabelecidas, explorando temas mais sombrios ou complexos. A importância das ilustrações também cresceu, tornando-se parte essencial da narrativa. Livros ilustrados se tornaram populares, ajudando as crianças a visualizarem as histórias.

Assim mostrar-se a importância da escrita, bem como a importância da linguagem verbal e da linguagem visual entre as manifestações lúdicas da criança. Cademartori (2010) pontua tal fato:

A relação entre a linguagem verbal e a visual se justifica a medida em que se busca integrar processos de simbolização, com o objetivo de estimular expressões. Não é, porém, procedente que, a partir de uma inscrição gráfica convencionalizada – o desenho – se pretenda preparar para outra convencionalização gráfica composta por elementos fundamentalmente distintos, a escrita. Outra dimensão desse assunto surge, contudo, quando a relação entre o visual e o verbal é feita através da história que criança conta sobre o desenho. Trata-se, nesse caso, de integração entre manifestações simbólicas, entendendo-se símbolo na ampla acepção de manifestação de linguagem (Cademartori, 2010, p. 67).

Neste sentido, Cademartori (2010), argumenta que, embora seja válido integrar processos de simbolização ao estimular a expressão da criança através da combinação de imagem e texto, não é correto assumir que o desenho, uma forma de representação gráfica convencionalizada, prepare diretamente para a escrita, que utiliza um sistema de signos fundamentalmente diferente. No entanto, a autora aponta para uma outra dimensão interessante: a conexão que a criança estabelece entre o visual e o verbal ao narrar uma história sobre o seu desenho. Nesse caso, ocorre uma integração entre diferentes manifestações simbólicas, onde o desenho serve como ponto de partida para a expressão verbal e para a construção de significado através da linguagem.

A narrativa oral é importante no processo de alfabetização e no desenvolvimento do pensamento simbólico. Ao contar histórias sobre seus desenhos, a criança exercita a capacidade de transformar uma representação visual em linguagem verbal, atribuindo significado e construindo narrativas. A ilustração se tornou um elemento fundamental, complementando a narrativa e enriquecendo a experiência da leitura para as crianças.

Por fim, o século XXI traz a Literatura Infantil Contemporânea, onde nos últimos anos, há um foco crescente em inclusão e diversidade na Literatura Infantil. E autores têm buscado representar diferentes culturas, etnias e experiências nas histórias para que todas as crianças possam se ver refletidas nos livros. A era digital também trouxe novas formas de contar histórias, com aplicativos interativos e livros digitais que atraem o público jovem de maneiras inovadoras.

A Literatura Infantil evoluiu significativamente ao longo dos séculos, passando de contos orais simples para obras complexas que refletem a diversidade da experiência humana. Ela não só entretém, mas também educa e ajuda as crianças a entenderem o mundo ao seu redor despertando desde cedo, na Educação Infantil, o interesse, o gosto e a formação de futuros leitores.

2.3 – Origem e Evolução da Literatura Infantil no Brasil

A Literatura Infantil no Brasil começou a ganhar força no final do século XIX e início do século XX, com autores como José Bento Renato Monteiro Lobato² sendo figuras centrais. Considerado o pai da Literatura Infantil brasileira, criou personagens inesquecíveis como Emília, Pedrinho, Narizinho e o Sítio do Picapau Amarelo, explorando a cultura brasileira, o folclore e a imaginação de forma única rompendo com a forte influência das traduções de obras europeias e explorando a realidade brasileira.

Em suas publicações trouxe uma linguagem mais próxima das crianças, personagens brasileiros com elementos do folclore nacional e estabelecendo uma ligação entre a literatura e

2 "Monteiro Lobato (José Bento Renato Monteiro Lobato) nasceu em 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté, em São Paulo. Ele fez faculdade de Direito, foi promotor, fazendeiro, editor e empresário. Além disso, fez muito sucesso como escritor. Apesar de também escrever para adultos, ficou mais conhecido por causa dos seus livros infantis. O autor, que faleceu em 4 de julho de 1948, na cidade de São Paulo, faz parte do pré-modernismo e escreveu obras marcadas pelo realismo social, nacionalismo e crítica sociopolítica. Já seus livros infantis da série Sítio do Picapau Amarelo possuem traços da literatura fantástica, além de apresentarem elementos folclóricos, históricos e científicos." Veja mais sobre "Monteiro Lobato" em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/jose-bento-monteiro-lobato.htm>

as questões sociais. Monteiro Lobato caracterizou-se pelo risco da inovação, da aventura da descoberta pessoal e foi considerado revolucionário, tal fato, é apresentado por Cademartori (2010):

O revolucionário na obra de Lobato ganha maior abrangência na literatura infantil que ele inaugura entre nós. Rompendo com os padrões prefixados do gênero, seus livros infantis criam um mundo que não se constitui em reflexo do real, mas na antecipação de uma realidade que supera os conceitos e os preconceitos da situação histórica em que é produzida. O esforço de compreensão crítica do passado permite, em suas histórias, um redimensionamento do presente que, por sua vez, torna possível a prospecção, ou seja, o olhar para o futuro. A consciência social de Lobato levou-o a ter um cuidado especial com o leitor. A convicção a respeito da importância da literatura no processo social, a visão do livro como um meio eficaz de modificar a percepção, confere ao destinatário um lugar particularmente importante em seu mundo ficcional (Cademartori, 2010, p. 53).

O registro, mostra a forma como Monteiro Lobato utiliza a compreensão crítica do passado para redimensionar o presente e, assim, projetar o futuro. Em suas histórias, elementos da cultura popular brasileira, da mitologia e da história se misturam com a imaginação fértil, proporcionando às crianças uma visão mais ampla e crítica do mundo. A consciência social de Lobato e sua crença no poder transformador da literatura o levaram a colocar o leitor em um lugar de destaque. Ele via o livro como uma ferramenta poderosa para modificar a percepção e estimular o pensamento crítico nas crianças. Seus livros não apenas divertiam, mas também convidavam à reflexão, à curiosidade e ao questionamento.

Monteiro Lobato realmente inaugurou uma nova era, rompendo com as convenções e a rigidez que muitas vezes caracterizavam a literatura infantil até então. Em vez de simplesmente refletir a realidade imediata, suas histórias criavam um universo que a antecipava, que ia além dos limites dos conceitos e preconceitos da sua época. A Literatura Infantil de Monteiro Lobato além de apresentar um aspecto moralista e pedagógico, não abandonou a luta pelos interesses nacionais e retratou os tipos de nossas tradições e os temas mitológicos.

Na obra *O Pica-pau Amarelo*, Monteiro Lobato criou uma encantadora galeria de tipos e uma geografia imaginária, a do sítio do Pica Pau Amarelo, repleto de aventuras, imaginação e elementos do folclore brasileiro. Mostrando assim, uma mistura de realidade e fantasia, personagens icônicos e discussões sobre ciência, história e sociedade, é o exemplo máximo dessa inovação.

Entre os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo destacam-se: A boneca Emília, Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Visconde de Sabugosa, Tio Barnabé, o Saci e a Cuca. Em 1960, a obra de Monteiro Lobato foi levada para a televisão no seriado “O Sítio do Pica-Pau Amarelo” onde as bonecas falam e as crianças convivem com mitos e fábulas.

Nas décadas de 1970 e 1980, houve um "boom" na literatura infantil brasileira, com o surgimento de muitos autores importantes se tornando renomados. Esses autores trouxeram novas temáticas, uma linguagem mais moderna e abordagens que valorizavam a imaginação, a criatividade e a autonomia da criança.

Destaco alguns autores brasileiros do século XX – XXI, como: Cecília Meireles – poetisa que também dedicou sua sensibilidade à literatura infantil, com obras como "Ou Isto ou Aquilo", trazendo a beleza da poesia para o universo das crianças; Ruth Rocha – autora fundamental que aborda temas sociais, éticos e do cotidiano infantil de forma acessível e envolvente, com livros como "Marcelo, Marmelo, Martelo" e "Bom dia todas as cores"; Ana Maria Machado – escritora premiada que explora a cultura brasileira, as relações familiares e a diversidade em suas histórias, com obras como "Bisa Bia, Bisa Bel" e "Menina Bonita do Laço de Fita"; Lygia Bojunga – autora inovadora que combina fantasia e questões emocionais profundas em livros como "A Bolsa Amarela" e "O Sofá Estampado"; Ziraldo – cartunista, chargista e escritor que marcou gerações com personagens como "O Menino Maluquinho", com humor e inteligência; Eva Furnari – conhecida por suas histórias divertidas, criativas e com personagens marcantes, como a bruxinha Ziloca; Mauricio de Sousa – criador da Turma da Mônica, um fenômeno dos quadrinhos que também se expandiu para livros, com personagens que fazem parte do imaginário infantil brasileiro e tantos outros que fizeram e fazem parte da história de escritores para nossas crianças.

Com isso, os autores compartilham a evolução da literatura infantil brasileira, embora de modo diferenciado, destacando-se: alguns recorreram ao folclore e às histórias populares, outros criaram narrativas originais, alguns lançaram um único título, outros, porém, mantiveram uma produção regular por certo tempo, e há ainda os não tão assíduos, mas que fazem parte do dito neoliberalismo vigente neste período histórico. Lajolo e Zilberman (2007), retratam o acontecimento:

O crescimento quantitativo da produção para crianças e a atração que ela começa a exercer sobre escritores comprometidos com a renovação da arte nacional demonstram que o mercado estava sendo favorável aos livros. Essa situação relaciona-se aos fatores sociais: a consolidação da classe média, em decorrência do avanço da industrialização e da modernização econômica e administrativa do país, o aumento da escolarização dos grupos urbanos e a nova posição da literatura e da arte após a revolução modernista. Há maior número de consumidores, acelerando a oferta; e há a resposta das editoras, motivadas à revelação de novos nomes e títulos para esse público interessado, seja de modo parcial, como a Globo, que edita Érico Veríssimo, Lúcio Cardoso, Cecília Meireles, entre outros. ou a Companhia Editora Nacional, a que se ligam Monteiro Lobato e Viriato Correia, ou integralmente, como as citadas Melhoramentos e Editora do Brasil, que preferem o lançamento de traduções (Lajolo e Zilberman, 2007, p. 47).

Neste contexto, a relação entre as transformações sociais, a renovação artística e a dinâmica do mercado editorial continua sendo um motor importante para o crescimento e a evolução da Literatura Infantil no Brasil. As demandas de um público leitor em transformação e a visão de autores e editores comprometidos com a qualidade e a relevância impulsionam a criação de um panorama cada vez mais rico e diversificado. A crescente preocupação com a educação e o desenvolvimento infantil também impulsiona a busca por livros de qualidade, bem como o aumento do acesso à educação (apesar dos desafios persistentes) e as mudanças nas estruturas familiares e nos hábitos de consumo ainda influenciam o mercado de livros para crianças.

A preocupação com a representatividade, a diversidade cultural e a abordagem de questões sociais importantes também marcam a produção atual. No mercado editorial, as editoras continuam desempenhando um papel crucial na descoberta e divulgação de novos talentos, na produção de livros com qualidade gráfica e editorial e na distribuição das obras. No entanto, o mercado também passou por transformações significativas com o surgimento de novas editoras independentes, a crescente importância das livrarias online e a ascensão de formatos digitais.

Assim, a Literatura Infantil, tendo se originado do “aparecimento” desse público, vinculando sua história e transformações as mudanças por que passaram o tratamento e a compreensão da infância, mobilizaram também o mercado capitalista vigente. Mediante tal processo, Zilberman (2003) contextualiza:

O crescimento e a diferenciação dos públicos leitores associam-se ao processo de industrialização da cultura que acontece a partir do século XVIII. Com o desenvolvimento dos meios de reprodução mecânica, o aumento dos grupos alfabetizados e a necessidade de estímulo ao consumo, as criações artísticas passíveis de multiplicação foram colocadas ao alcance da ascendente população urbana. Disso decorreu uma democratização do saber, mas igualmente uma cisão no interior das produções estéticas: de um lado, as obras que conservam os atributos da arte, sem se entregarem à sedução do consumo fácil; de outro, a chamada “cultura de massa”, destinada às multidões, ao responder às suas demandas de estímulo à emoção e abandono da preocupação com a novidade formal ou o questionamento da existência (Zilberman. 2003, p.70-71).

Como assevera Zilberman (2003), permanece atualmente, a industrialização da cultura, a partir do século XVIII, impactou o crescimento e a diferenciação dos públicos leitores e, conseqüentemente, a própria produção artística. Com a alfabetização crescente e o acesso facilitado a obras (graças à reprodução mecânica) levaram a um aumento significativo no número de leitores e à formação de diferentes grupos com interesses específicos. O acesso mais amplo a livros e outras formas de expressão cultural contribuiu e contribuem para uma maior disseminação do conhecimento, mas também a inseriu em uma lógica de mercado e consumo.

A Literatura Infantil atual, considerada contemporânea, é rica e diversificada, abordando uma ampla gama de temas, desde questões sociais importantes até o puro entretenimento. Há uma grande variedade de estilos narrativos e visuais, com livros-imagem ganhando destaque. A preocupação em formar leitores críticos e conscientes também é uma marca da produção atual.

Há algumas diferenças e novas tendências, como a diversidade de vozes, ou seja, uma busca maior por representatividade na Literatura Infantil, com a publicação de livros que trazem personagens e histórias de diferentes origens étnico-raciais, identidades de gênero, orientações sexuais e vivências, temas contemporâneos como as questões ambientais, a saúde mental, o bullying, a diversidade familiar e a inclusão de forma mais aberta e direta.

Atualmente, século XXI, há uma vasta gama de autores contemporâneos que enriquecem a Literatura Infantil com novas perspectivas, abordando os mais diversos temas, como já mencionado. Trago dois exemplos aleatórios de autores brasileiros: Emicida – com o livro "Amoras", aborda a temática da identidade negra de forma poética e sensível; Cristino Wapichana – escritor indígena que traz para a Literatura Infantil as culturas e tradições dos povos originários. Bem como alguns autores internacionais, como Wolf Erlbruch, Shaun Tan, Davide Cali e Bárbara Fiore, que trazem novas abordagens narrativas e estéticas para a Literatura Infantil. Há ainda muitos ilustradores contemporâneos que criam suas próprias histórias, explorando a linguagem visual de forma inovadora, como Oliver Jeffers, Anthony Browne e Suzy Lee.

Esta é apenas uma pequena amostra da riqueza de autores que contribuíram e continuam a contribuir para o universo da Literatura Infantil, um campo em constante evolução e fundamental para o desenvolvimento das crianças. Há muitos outros autores e livros maravilhosos esperando para serem descobertos!

Além do livro impresso, vemos o crescimento de novas mídias e formatos para os livros, como os audiolivros, e-books e conteúdos digitais que complementam a experiência de leitura. A ilustração também ganhou um destaque ainda maior na Literatura Infantil contemporânea, sendo reconhecida como parte essencial da narrativa e como uma forma de arte em si mesma. É fundamental ficarmos atentos a esses detalhes e ter critérios para as escolhas dos livros que vamos ler e ofertar para nossas crianças.

A Literatura Infantil continua tendo um papel importante na vida social da criança tanto no ambiente familiar quanto no contexto escolar, mas há uma busca por obras que vão além do caráter puramente didático, incentivando o prazer da leitura e o desenvolvimento do senso crítico. Assim, a Literatura Infantil continua a evoluir, acompanhando as mudanças na

sociedade e na compreensão da infância, buscando sempre encantar, educar e formar leitores para a vida. Assunto este, que vamos abordar melhor no próximo capítulo destacando também as suas finalidades, desafios e perspectivas da Literatura Infantil na Educação Infantil em tempos de neoliberalismo.

3 - FINALIDADES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA LITERATURA INFANTIL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO

Agora conheceremos melhor as finalidades, os desafios e as perspectivas da Literatura Infantil na Educação Infantil em tempos de neoliberalismo. Apesar das conquistas históricas, o cenário educacional brasileiro enfrenta desafios históricos relacionados à desigualdade de acesso, à qualidade da oferta e à valorização do trabalho docente. No campo específico da Educação Infantil, tais dificuldades são agravadas pela permanência de práticas assistencialistas e por políticas públicas inconsistentes, muitas vezes guiadas por interesses econômicos e não pedagógicos.

Diante do contexto, é urgente reafirmar a Educação Infantil como um campo de direitos, de afeto, de linguagem e de cultura. E nesse processo, a Literatura Infantil pode ocupar um lugar central como espaço de resistência e reconstrução simbólica da infância e da educação como práticas humanas e transformadoras. A leitura literária, quando mediada intencionalmente e com sensibilidade, pode constituir um ato político e estético de resistência ao empobrecimento simbólico provocado pela racionalidade neoliberal. Destacaremos alguns aspectos importantes nesse processo.

3.1 – A Leitura Literária como Ferramenta de Resistência no Contexto Neoliberal

O papel transformador da Literatura Infantil na educação e no desenvolvimento humano é inegável e a forma como as professoras e/ou professores apresentam a literatura às crianças não apenas estimula o gosto pela leitura, mas também planta sementes para um desenvolvimento integral e a formação de cidadãos conscientes.

Ao mergulhar no universo literário, as crianças são convidadas a expandir sua imaginação de forma ilimitada. Através de histórias, elas exploram diferentes realidades, sentimentos e conceitos, construindo um repertório que as auxiliará a compreender o mundo ao seu redor. Essa vivência lúdica, muitas vezes permeada pela oralidade e pela contação de histórias, é uma ferramenta poderosa para a estruturação de valores. Personagens e enredos servem como espelhos e janelas, permitindo que as crianças reflitam sobre ética, moral, empatia, justiça e diversas outras virtudes.

Desde tempos imemoriais, a tradição oral tem sido um veículo fundamental para a transmissão de conhecimentos, valores e legados culturais. Essa prática milenar continua a ser de vital importância, especialmente na infância, pois o ato de ouvir e participar de uma história

oralmente estimula a atenção, a memória e a capacidade de interpretação. Ferreiro (1986) ressalta a linguagem como a porta de entrada para a compreensão do mundo:

A linguagem é o primeiro contato do ser humano com o mundo. Desde o nascimento, a criança é rodeada por um mundo de ideias; no princípio, representado por sons, gestos, imagens com as quais a criança vai se inteirando, reconhecendo, assimilando as impressões do mundo que a circunda desde que nascem são construtoras do conhecimento. (Ferreiro, 1986, p. 188).

A autora retrata a criança como um ser integral reafirmando a ideia de que as crianças são construtoras do conhecimento desde o nascimento é crucial. Elas não são meros receptores passivos, pelo contrário, estão ativamente engajando-se com o mundo, interpretando as impressões sensoriais e, a partir delas, formando suas primeiras noções e conceitos. Essa capacidade inata de processar e dar sentido ao que vivenciam é o alicerce para o desenvolvimento da linguagem em sua forma mais complexa, culminando na fala e na escrita. A Literatura Infantil é uma fonte inesgotável e saudável de alimentação para a imaginação. Mais do que mero entretenimento, ela contribui para a formação social, moral e literária dos pequenos leitores. A capacidade de estabelecer uma relação entre o mundo real e o da fantasia é uma habilidade valiosa que a literatura fomenta. Ela permite que as crianças lidem com questões complexas de forma segura e criativa, desenvolvendo a resiliência e a capacidade de resolução de problemas.

A apresentação da literatura às crianças é um investimento no futuro. Cidadãos que, desde cedo, são expostos a essa riqueza cultural e desenvolvem um senso crítico e uma consciência social, são mais propensos a contribuir com mudanças positivas na sociedade. Eles se tornam adultos mais empáticos, criativos e capazes de transformar a realidade em que vivem. Em tempos de neoliberalismo, onde a lógica do capital adentra o espaço escolar, impondo produtividade, padronização e mercantilização das práticas pedagógicas, a literatura infantil pode ocupar um espaço de resistência e libertação. Como aponta Freire (1996), a leitura é um ato de liberdade e, ao mesmo tempo, de posicionamento ético e político. Defende-se a Literatura como um direito da infância e como instrumento de emancipação e encantamento. Ler, nesse sentido, não se limita ao decodificar palavras, mas envolve a construção de sentidos, o diálogo com o mundo e a formação de consciências críticas.

Segundo Poletto e Vieira (2024, p. 6) “a educação, para Freire, deve formar cidadãos mais tolerantes, que respeitem as diferenças culturais e sociais, construtores de suas identidades e críticos, não sendo submissos a um sistema hierárquico, capitalista e político”.

Ao oferecer às crianças textos literários que estimulam o pensamento, a empatia e a reflexão, o educador contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e ativos

socialmente. Isso se opõe frontalmente à lógica neoliberal, que reduz a criança a um futuro consumidor e a escola a uma mera produtora de competências e resultados mensuráveis.

Ao estimular a imaginação e a reflexão crítica desde cedo, os livros contribuem para a formação integral dos pequenos leitores. A criança forma sua imagem como leitora desde muito cedo, em situações que oportunizem estar em meio aos livros, ao olhar o outro lendo, ao ouvir histórias e folhear livros de todos os formatos e materialidades. No entanto, é preciso que esse bebê ou a criança pequenininha sejam inseridos no processo educativo da leitura literária. A leitura contagia pelo entusiasmo de quem faz e se propõe a partilhar o conhecimento acumulado com todas aquelas pessoas que dever mediar a leitura entre as crianças. Parreiras (2012) destaca que a família, como núcleo inaugural da vida social, deveria ser a primeira mediadora da leitura na vida da criança:

Por que na família? É lá que o pequeno ser cria seus primeiros contatos e aproximações ao mundo da cultura. A leitura começa no espaço da intimidade (em casa) e depois alcança o espaço público (a escola, a biblioteca). Posteriormente cabe à escola dar prosseguimento ao processo de mediação da leitura tão necessária para o aluno. Logo, é a soma de esforços, das famílias, das escolas e de outros organismos sociais que contribuirá para a formação leitora das crianças (Parreiras. 2012, p. 187-188).

Parreiras (2012), destaca que é no ambiente familiar que a criança tem seus primeiros contatos e aproximações com o mundo da cultura. A leitura começa no espaço da intimidade, em casa, no colo, na hora de dormir, com as vozes dos pais ou cuidadores. É um processo orgânico, feito de afeto e proximidade. Só depois desse alicerce construído no lar é que a leitura se estende para o espaço público, como a escola e a biblioteca. Essa transição é mais fluida e natural quando a base familiar já existe. A escola, por sua vez, tem o papel de dar prosseguimento a essa mediação da leitura. Ela aprofunda, sistematiza e amplia o repertório, mas o "start" cultural, muitas vezes, acontece na família. É a soma de esforços das famílias, das escolas e de outros organismos sociais que realmente faz a diferença.

Observar a jornada de descoberta linguística em uma criança é presenciar um verdadeiro milagre. É ver como o balbuciar se transforma em palavras, as palavras em frases, e as frases em narrativas complexas que expressam pensamentos, sentimentos e a própria visão de mundo. Essa interação constante com a linguagem é o que molda nossa cognição, nossa capacidade de comunicação e, em última instância, nossa identidade. Neste inteiorem, ela ainda traz o poder das imagens junto as crianças:

O contato e a aproximação de uma criança com um livro devem ser incentivados sem a espera de resultados imediatos. Mais que tudo, o livro de imagem traz a possibilidade de contato com a arte da imagem, com o mundo interno da criança, suas fantasias, dúvidas e seus sonhos. Ao manusear e tocar esses livros, aos poucos a criança é introduzida ao universo mágico da literatura. Ela conhece outras realidades e outras

experiências. E usufrui de obras cuja linguagem predominante é a ilustração, tão necessárias para apurar o olhar e outros sentidos, tão importante para o desenvolvimento da apreciação estética! (Parreiras, 2012, p. 138).

Portanto, é fundamental entender que o contato da criança com o livro não deve ser visto como uma busca por resultados imediatos, mas sim como uma experiência gradual e enriquecedora. E o livro de imagem é um grande contribuinte no desenvolvimento infantil. As ilustrações não são meros enfeites, elas são a própria linguagem predominante, apurando o olhar e outros sentidos, e desenvolvendo a apreciação estética. Os livros servem como um espelho para as fantasias, dúvidas e sonhos dos pequenos, ajudando-os a explorar e a dar sentido às suas emoções. O manuseio, o toque e a familiaridade com esses livros criam um caminho natural para a criança se encantar pelo mundo da literatura, descobrindo novas realidades e experiências.

Num cenário onde o neoliberalismo busca desumanizar as relações e transformar tudo em mercadoria, a leitura se torna um ato de resistência por diversas razões, como a leitura estimula o pensamento crítico e a autonomia. Ao ler, as pessoas têm a oportunidade de questionar narrativas dominantes, refletir sobre suas realidades e buscar alternativas. Livros que abordam temas como justiça social, direitos humanos e desigualdade podem inspirar ações coletivas. A Literatura permite que indivíduos explorem sua identidade e história. Em contextos marginalizados, ler sobre experiências semelhantes pode fortalecer a autoestima e a luta por reconhecimento. Grupos que leem juntos podem criar laços de solidariedade. Clubes de leitura ou iniciativas comunitárias que promovem a leitura podem ajudar as pessoas a se unirem em torno de causas comuns, fortalecendo movimentos sociais.

Existem vários autores que abordam a leitura como uma ferramenta de resistência e a crítica ao neoliberalismo. Aqui destaco Paulo Freire é um dos principais pensadores da educação crítica. Em suas obras, como "Pedagogia do Oprimido", ele discute a importância da conscientização e da leitura crítica do mundo. Ele defende que a educação deve ser um ato de liberdade e transformação social. Destaco também bell hooks, uma importante figura no feminismo interseccional, bell hooks explora temas de raça, classe e gênero em suas obras. Em livros como "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade (2013)", ela discute como a educação e a leitura podem ser formas de empoderamento e resistência, por meio da pedagogia engajada, onde a educação é um caminho para a liberdade, mas deve ser acompanhada por uma prática crítica que desafie as normas sociais, tal como:

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadores para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a "plateia", de pensar na questão da

reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado (Hooks, 2013, p.21-22).

Neste ínterim, bell hooks traz uma perspectiva poderosa sobre o ensino, conectando a dinâmica da sala de aula com a experiência teatral. A analogia ilumina alguns pontos cruciais sobre a prática pedagógica, como: a ideia de interagir com a "plateia" nos lembra que o ensino não é uma via de mão única. Assim como no teatro, a energia e o engajamento da audiência impactam diretamente a performance. Na sala de aula, a participação ativa das crianças, suas perguntas, reações e contribuições moldam a experiência de aprendizado para todos. O papel do professor não é o de um mero "ator" que apresenta um espetáculo pronto. Em vez disso, o professor atua como um catalisador, provocando a curiosidade, incentivando a participação e convidando os alunos a se tornarem protagonistas do próprio aprendizado. A natureza "teatral" do ensino abre espaço para o inesperado, para as perguntas que surgem no momento, para as diferentes interpretações e para a construção coletiva do conhecimento. Cada turma é única, e a habilidade do professor em se adaptar e aproveitar essas dinâmicas espontâneas pode enriquecer profundamente o processo de aprendizagem. Ao permitir que as "alterações espontâneas" atuem como catalisadores, o professor cria um ambiente onde as individualidades de cada aluno podem emergir e ser valorizadas. As diferentes perspectivas, os talentos únicos e as formas particulares de aprender encontram espaço para se manifestar.

Ensinar é muito mais do que transmitir informações. É criar um espaço dinâmico de encontro, de troca e de construção conjunta. É estar presente, atento às reações da turma e disposto a improvisar e a aprender junto com as crianças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996 - não tem um artigo específico sobre a mediação do professor. No entanto, o texto da LDB estabelece diversos artigos que, de forma implícita ou explícita, abordam o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Destaco:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil / LDB, 1996).

Como assevera a LDB (1996), delineia um papel bastante abrangente para o professor, que vai muito além de "dar aula". Ele é um profissional que participa da gestão pedagógica, planeja, acompanha o aprendizado, recupera dificuldades e interage com a comunidade escolar. A literatura é vista como um componente essencial das áreas de linguagens e da formação humana de forma geral. A LDB (1996) a considera parte integrante e fundamental do processo educacional, especialmente no desenvolvimento da capacidade de leitura, escrita, do senso crítico, da formação cultural e do exercício da cidadania, princípios e objetivos que perpassam diversos artigos da lei.

A Literatura Infantil, quando compreendida em sua dimensão estética, promove a escuta, a empatia, o pensamento simbólico e o encontro com o outro. Ela não se submete à lógica da eficiência, da produtividade e da mensuração. Ao contrário: desafia a pressa, convida à contemplação, abre espaço para múltiplos sentidos e experiências. Segundo Paulo Freire (1996), educar é um ato de amor e de coragem, e a leitura, nesse processo, constitui-se como prática de liberdade.

A Literatura Infantil é uma linguagem que dialoga diretamente com a sensibilidade, a imaginação e a subjetividade da criança. Ela não se limita a transmitir conteúdos, mas amplia mundos, apresenta novas formas de ver e sentir e favorece o desenvolvimento integral. Na Educação Infantil, ela permite à criança experimentar outras realidades, elaborar emoções e desenvolver habilidades simbólicas e linguísticas. Dessa forma, o contato com o texto literário desde cedo fortalece a formação do sujeito leitor em sua totalidade.

Gomes (2012), desta que a arte de contar histórias é também uma arte da memória, memória afetiva, muitas vezes brincando com as palavras, com seus ritmos e rimas, interagindo com as crianças, quando destaca:

A arte de contar histórias é também uma arte de memória. Não é difícil perceber que a memória é sempre o reencontro com a tradição. Tradição social efetuada pelo exercício social da oralidade. Ou seja, a arte de contar histórias apresenta-se como um exercício social de oralidade que reaviva e atualiza a memória social (Gomes, 2012, p. 23).

Neste ínterim, Gomes (2012) ainda destaca:

Os atos de contar e recontar, ouvir e ouvir de novo fazem parte da memorização animada e viva que as percebem. A riqueza do imaginário vem integrando recolhidas e antologias do folclore brasileiro, e é difícil encontrar um autor que não comente a universalidade de contos e mitos revividos na oralidade. Vai ficando cada vez mais distantes a ideia de que essa forma de literatura deixou de ser "primitiva" para se tornar literatura para crianças, pois hoje os contadores podem dar testemunhos de como o público, que se rende a esse universo de histórias, é cada vez mais heterogêneo (Gomes, 2012, p. 28-29).

De acordo com Gomes (2012), como contar histórias é uma forma de memória, e essa memória, por sua vez, está sempre ligada à tradição social. A oralidade é o meio pelo qual essa tradição é mantida viva e relevante. Destaca a natureza dinâmica e viva da memória na tradição oral. Não é uma memorização estática, mas algo que é constantemente moldado e fortalecido através dos atos de contar, recontar, ouvir e ouvir de novo. Isso cria um ciclo contínuo de atualização e preservação. A arte de contar histórias é uma força cultural poderosa, que não apenas preserva a memória e a tradição, mas também se adapta e continua a cativar pessoas de todas as idades.

A escola, portanto, não deve reduzir a leitura ao instrumental, ou seja, a leitura apenas como uma ferramenta para decifrar códigos, extrair informações básicas ou cumprir tarefas, mas tratá-la como uma experiência estética, ou seja, é permitir que a criança sinta, que se emocione com a história, que se identifique com os personagens, que ria, que chore; imagine, onde visualize os cenários, que crie mundos em sua mente, que preencha as lacunas da narrativa com sua própria criatividade; reflita, pensando sobre os temas abordados, que relacione a leitura com sua própria vida e com o mundo; e aprecie, onde valorize a beleza da linguagem, a sonoridade das palavras, a estrutura do texto e, no caso dos livros de imagem, a riqueza das ilustrações.

Em suma, a escola tem o poder e a responsabilidade de transformar a leitura em uma jornada de encantamento, e não apenas em uma tarefa. É sobre nutrir a alma do leitor, não apenas a mente. Para isso, destacamos a importância do professor e/ou da professora, neste processo de ensino-aprendizagem e na formação de sujeitos críticos. Crianças que são incentivadas a questionar, a refletir sobre o que leem e a fazer conexões com o mundo real se tornam adultos capazes de analisar informações, formar suas próprias opiniões e atuar de forma consciente na sociedade. A literatura, sob a mediação de um bom professor, é uma ferramenta poderosa para a formação de cidadãos autônomos e engajados.

3.2 – Formação docente: do despertar ao encantamento do professor(a) para a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil

A presença viva da Literatura Infantil na Educação Infantil depende, em grande medida, do professor – de sua sensibilidade, de seu repertório, de sua escuta e do seu encantamento pelo mundo da palavra. Não basta que o docente conheça a importância da leitura: é preciso que ele mesmo tenha vivenciado experiências significativas com a literatura, que se reconheça como leitor e se permita ser tocado pela força poética dos textos. E quando o professor se reconhece

como leitor e se permite ser tocado pela literatura, ele consegue transmitir essa paixão de forma autêntica. A leitura se torna um ato de partilha, de vivência e de prazer, e não apenas uma atividade didática. O entusiasmo do professor é contagiante e se reflete na forma como as crianças se aproximam dos livros.

No entanto, muitos professores chegam à sala de aula sem uma formação consistente que valorize a literatura como linguagem estética. A formação inicial, em muitos cursos, ainda prioriza aspectos técnicos e metodológicos da alfabetização, em detrimento da formação cultural, artística e sensível do educador. Como consequência, há docentes que reproduzem práticas mecânicas, com leitura meramente instrumentalizada ou restrita a datas comemorativas.

Para romper com esse ciclo, é necessário promover o “despertar” do professor-leitor – um processo que passa pela escuta, pela partilha de leituras, pela reconstrução de vínculos afetivos com os livros e pela valorização da literatura como experiência formadora. O encantamento do professor pela literatura é o que possibilita a mediação potente com as crianças, criando momentos de troca, imaginação e prazer estético.

Como destaca Zilberman (2003), o professor é o primeiro mediador da literatura na escola, e sua relação com o texto literário impacta diretamente na construção do leitor infantil. Portanto, investir na formação docente significa investir na formação do leitor desde a infância, onde descreve:

A atividade com a literatura infantil – e, por extensão com todo o tipo de obra de arte ficcional – desemboca num exercício de hermenêutica, uma vez que é mister dar relevância ao processo de compreensão, complementar à recepção, na medida em que não apenas evidencia a captação de um sentido, mas as relações que existem entre essa significação e a situação atual e histórica do leitor. Portanto, não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente, se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergido deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo à verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional (Zilberman, 2003, p. 28-29).

Com isso, Zilberman (2003) enfatiza que a interação com a Literatura Infantil (e com a ficção em geral) é fundamentalmente um exercício de hermenêutica, ou seja, de interpretação e compreensão, onde não basta que a criança apenas receba a mensagem, mas o processo de compreensão é crucial. Isso implica em ir além da simples captação de um sentido e conectar essa significação à situação atual e histórica do leitor. Portanto, ressaltando que a leitura é uma via de mão dupla, onde o leitor traz suas próprias experiências para interagir com o texto.

O verdadeiro potencial da Literatura Infantil reside em sua capacidade de promover um engajamento ativo e interpretativo por parte do leitor. O professor, nesse cenário, é um

mediador essencial, não apenas transmitindo códigos, mas facilitando a reflexão crítica e a conexão pessoal da criança com o universo ficcional. Isso transforma a leitura de um ato passivo para um processo ativo de descoberta e entendimento.

A leitura literária exige tempo, escuta, sensibilidade e presença. Requer que o professor esteja disposto a criar rituais de leitura, a valorizar os livros como objetos culturais, a abrir espaço para a fantasia e para a voz das crianças. Quando o professor se encanta, encanta também suas crianças. E é esse encantamento que pode transformar a escola em um lugar de humanização, de resistência e de esperança. Ostetto (2012), salienta:

Pudemos compreender que a constância dessas atividades relatadas foi constituindo nossa rotina correlacionada com a construção do grupo. A constância não deve estar somente no tempo e no espaço. É necessário que a educadora propicie da constância do lúdico, da brincadeira e da imaginação nas atividades, criando situações e momentos significativos nos quais as crianças construam e apropriem-se desses referências, ampliando a compreensão do mundo que as rodeia. A criança não aprende a brincar e a viajar na imaginação num único momento, numa única atividade, mas aprende imitando, repetindo e inventando, criando, assim, novas situações mediante seu olhar e suas vivências (Ostetto, 2012, 138).

O ponto central abordado por Ostetto (2012), é que a constância nas atividades não se resume a uma questão de tempo e espaço físico. Ela deve se estender à qualidade da experiência, ou seja, à constância do lúdico, da brincadeira e da imaginação. Isso significa que o professor deve criar repetidamente situações e momentos significativos que permitam às crianças: construir e apropriar-se de referências, através da repetição e da imitação, oportunizando que as crianças internalizem conceitos e experiências; ampliar a compreensão do mundo, onde o brincar e a imaginação são ferramentas poderosas para explorar e dar sentido à realidade; aprender imitando, repetindo e inventando, enfatizando o aprendizado da criança num processo ativo e contínuo, onde a recriação e a invenção a partir de suas próprias vivências são cruciais. Apesar da importância da mediação literária, muitos professores não vivenciaram experiências significativas com a leitura em sua própria formação, podendo ter sido na infância e/ou na formação superior. Há uma lacuna nas formações iniciais que precisa ser superada por meio de formações continuadas que valorizem o livro como objeto cultural. É necessário criar espaços onde o professor possa se reconectar com os livros de forma afetiva, sensível e estética, fortalecendo sua identidade leitora e tornando-se capaz de promover experiências significativas com as crianças. E a LDB (1996) garante:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

- III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (Brasil / LDB, 1996).

Portanto, este artigo da LDB (1996), é fundamental porque organiza a estrutura da educação superior no Brasil, mostrando as diferentes portas de entrada e as trajetórias possíveis para quem busca continuar seus estudos após o ensino médio e cabe ao professor fazer suas escolhas buscando um dos princípios do ensino que é a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber". Ele precisa estar em constante aprendizado para garantir a qualidade do ensino e responder às demandas da sociedade.

Não basta oferecer bons livros, é necessário provocar, escutar, questionar, ampliar horizontes. O professor que lê, que se emociona, que problematiza os textos com as crianças, é aquele que transforma a leitura em uma experiência formadora e emancipadora. A literatura é uma das mais ricas expressões da cultura, do pensamento e da arte. Formar futuros leitores críticos, portanto, exige sensibilidade, formação teórica e abertura ao diálogo com as crianças, assunto que abordaremos no próximo tópico.

3.3 – A Literatura Infantil na Educação Infantil desperta futuros leitores

A formação de leitores não se limita ao ensino da decodificação ou da técnica de leitura, como já mencionado anteriormente. Trata-se de um processo complexo e contínuo, que envolve a escuta, o desejo, o afeto, a mediação e o acesso a textos significativos. Portanto, a leitura literária não é natural nem espontânea: ela se aprende na relação com o outro, especialmente na escola, que deve ser um espaço privilegiado de acesso à diversidade de gêneros e vozes.

Portanto, o papel do professor como mediador da leitura é essencial. Cabe ao educador selecionar obras de qualidade, propor práticas de leitura dialógicas e sensíveis, criar contextos de escuta e interpretação compartilhada. A leitura na Educação Infantil deve ser uma experiência prazerosa, significativa e constante, permitindo à criança desenvolver uma relação afetiva e crítica com o texto literário, mesmo que a leitura feita pela criança não seja de forma convencional.

Na Educação Infantil, a leitura não precisa ser convencional. Isso significa ir além da decodificação de letras e palavras. Para a criança pequena, ler envolve: o interagir com as imagens, onde as ilustrações são um portal para a história, repletas de detalhes que a criança "lê" e interpreta; contar a história à sua maneira, ou seja, mesmo sem saber ler as palavras, a

criança pode recontar a narrativa a partir das imagens, de sua memória ou de sua imaginação, demonstrando compreensão e envolvimento; o manusear o livro, onde o ato de folhear, sentir a textura das páginas, observar a capa e o formato já é uma forma de interação com o objeto livro, construindo familiaridade e afeto; ouvir histórias, pois a contação oral, as leituras em voz alta pelos professores ou pais, são formas poderosas de imersão no universo literário, desenvolvendo o vocabulário, a escuta ativa e a imaginação; a criação de narrativas a partir de uma imagem, de um objeto ou de uma ideia, onde a criança pode criar suas próprias histórias, exercitando a fantasia e a organização de pensamentos.

A forma não convencional de leitura é a porta de entrada para a leitura formal no futuro. Ao se apaixonar pelas histórias, pela sonoridade das palavras e pelo universo dos livros desde cedo, a criança desenvolve a motivação intrínseca para aprender a ler de forma convencional.

A formação do leitor na infância não visa apenas preparar para as etapas posteriores da escolarização, mas constitui um direito cultural da criança. Integrar a Literatura ao cotidiano da sala de aula na Educação Infantil não é tarefa acessória, mas eixo central do trabalho pedagógico. A leitura de obras literárias contribui para o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens, incluindo linguagem, oralidade, escuta atenta, memória, criatividade, além de valores éticos e sociais.

Por meio da Literatura, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, a lidar com sentimentos e conflitos, a perceber diferentes culturas e modos de vida. A Literatura também favorece a construção de repertórios simbólicos que enriquecem as demais experiências educativas, como o brincar, a arte, a música e a expressão corporal. Ostetto (2012) também confirma:

Ler é um prazer. São possibilidades infinitas de descobrir o mundo, os outros, os adultos, cavalgar nesse mundo através do imaginário, da brincadeira, do faz de conta. São respostas, novas perguntas, achados de questões perdidas. É busca, é procura, é divertimento, é vibração, pura emoção! (Ostetto, 2012, 173).

Em sua totalidade, a leitura não é apenas uma ferramenta cognitiva ou pedagógica, mas uma experiência profundamente humana e prazerosa, capaz de enriquecer a vida e expandir os horizontes. Ela nos lembra que, no fim das contas, o maior objetivo de todas as iniciativas de acesso e mediação é justamente proporcionar essa "pura emoção" e o "prazer de ler".

Contudo, essa potência formativa da Literatura depende de como ela é mediada na escola. Quando tratada de forma superficial, moralista ou utilitária, a Literatura perde sua força estética e crítica. Por isso, é fundamental que os professores compreendam a importância da Literatura como linguagem artística e respeitem a inteligência sensível da criança. Eles como

contadores de histórias atuam como elementos motivadores e preparatórios à leitura de livros, Silva (2008) detalha:

O contador de histórias sabe que seu papel é levar o ouvinte a tornar-se leitor, por isso, além de proporcionar-lhe um entretenimento na hora da contação, presta-lhe também informações sobre o livro onde a história se encontra, o nome de seu autor, a editora que o publicou. Além disso, a contação é fiel ao texto escrito, repetindo as palavras do autor, conservando seu estilo inalterado. O contador é, antes de tudo, um leitor privilegiado, que cumpre um papel ativo: faz leituras prévias, seleciona textos, informa-se sobre o autor, observa a ilustração do livro, memoriza o texto, interpreta suas intenções para transformá-las em modulações de voz e gestos. Comparando ao contador, o ouvinte, neste processo, tem um papel mais passivo, o de receber essa história que lhe chega pela voz do outro leitor (Silva, 2008, p. 35).

Silva (2008), reconhece o papel do contador de histórias, destacando seu trabalho como uma ponte entre a oralidade e a leitura, mas com algumas particularidades importantes, como o contador é o polo ativo, enquanto o ouvinte tem um papel mais passivo, de receber a história. Sendo assim, o professor é o principal agente na mediação entre o texto literário e a criança. Seu entusiasmo, sua escuta e sua intencionalidade afetam diretamente o modo como os pequenos se aproximam da leitura.

Em outras palavras, a leitura não é apenas o ato de contar histórias, mas um convite sensível ao mundo da palavra. Assim, o professor precisa ser ele próprio um leitor comprometido, capaz de transmitir às crianças o prazer e a importância da Literatura como espaço de liberdade e criação. Para que possa melhor compreender a sua atuação com as crianças com quem trabalha, Paiva (2007) et al (orgs.), relata:

Leitores se formam mesmo é através de suas próprias leituras, e estas se dão em diversos espaços sociais, em diversos momentos da vida, em diversos momentos de relacionamentos humanos, em diversas circunstâncias culturais, de cunho mítico, político, boêmio, misantrópico e outros. Assim, a formação de leitores se desenvolve o tempo todo, ao longo da vida inteira, às vezes com lentidão, às vezes com dificuldades, às vezes com um ritmo alucinado e surpreendente para o próprio sujeito que se perde em suas leituras (Paiva, 2007, 146).

A formação do leitor é um processo contínuo, complexo e multifacetado, que vai muito além do ambiente escolar formal. Paiva (2007) nos lembra que a formação do leitor é um caminho singular e dinâmico, que se constrói e se aprimora continuamente através das experiências de leitura que cada indivíduo vivencia ao longo de sua vida, em múltiplos contextos. É uma perspectiva que valoriza a autonomia do leitor e a riqueza das interações com o universo dos livros.

Destaco também algumas ações importantes e que proporcionam práticas formativas com foco na Literatura Infantil, como: rodas de leitura com os professores, organizando encontros periódicos onde os educadores leiam e compartilhem obras literárias infantis, não

como atividade técnica, mas como experiência estética e afetiva. Cada professor pode trazer um livro que marcou sua infância ou que goste de ler com as crianças, criando um espaço de escuta e troca que fortalece a identidade leitora do educador; diários de leitura e memória literária, propondo que os professores escrevam diários de leitura, registrando suas experiências com os livros lidos, emoções despertadas, reflexões e relações com a prática pedagógica.

Também é possível trabalhar com a escrita de memórias: que livros marcaram sua infância? Como foram suas primeiras experiências como leitores?; oficinas de mediação literária, oportunizando práticas onde os docentes experimentem diversas formas de ler para crianças: leitura em voz alta, leitura dialogada, dramatização de histórias, exploração sensorial de livros (sons, texturas, imagens), entre outras.

Nestes ambientes, o foco é reconectar o professor com o prazer de ler e contar histórias; parcerias com bibliotecas e projetos de extensão, oferecendo formações continuadas, clubes de leitura e eventos literários com autores, contadores de histórias e ilustradores. Essas vivências ampliam o repertório e a relação dos professores com o livro como objeto cultural; projeto “Professor leitor” dentro da escola, criando, no planejamento pedagógico, um eixo dedicado à formação leitora dos professores, com metas de leitura pessoal, momentos de troca entre pares e construção de um acervo comum. A escola que valoriza o professor-leitor constrói uma cultura literária que alcança toda a comunidade escolar, e ainda leituras cruzadas, onde professor e criança leem juntos, incentivando práticas em que o professor leia o mesmo livro que as crianças, não apenas como mediador, mas como leitor ativo. Isso gera conversas espontâneas, olhares múltiplos sobre a obra e fortalece o vínculo entre leitura, afeto e aprendizagem. Neste inteirom, o MEC (2016), lançou o Caderno 5 intitulado: Crianças como leitoras e autoras, onde destaca:

A linguagem do adulto é um modelo a ser imitado, e são os adultos que repetem, reformulam e expandem o que as crianças dizem. Mas as crianças não aprendem somente escutando, elas precisam participar de situações comunicativas significativas e ter oportunidades frequentes de usar e produzir linguagem (MEC, 2016, p.63).

Portanto, o papel da interação na aquisição da linguagem infantil traz o adulto como modelo e facilitador onde as crianças observam, ouvem e tentam replicar o que é dito. Para realmente aprender, as crianças precisam ser participantes ativas em diálogos, brincadeiras, histórias e outras interações onde a linguagem tenha um propósito real. Essa perspectiva ressalta a importância de um ambiente rico em interações linguísticas de qualidade para o desenvolvimento da linguagem. Não se trata apenas de "falar com a criança", mas de engajá-la em conversas significativas, onde ela se sinta motivada a expressar e compreender o mundo ao seu redor através das palavras, e posteriormente, ser um futuro leitor.

A leitura literária na Educação Infantil, mediada de forma sensível e dialógica, contribui para a formação de crianças críticas, criativas e questionadoras. Nesse processo, a literatura se torna espaço de escuta verdadeira, onde a criança é reconhecida como sujeito de linguagem e pensamento. Essa escuta resiste ao professor e à imposição de sentidos únicos, valorizando a diversidade de vozes e experiências presentes nos textos e nas leituras. No próximo tópico, destacaremos as formas de trabalhar essa Literatura na Educação Infantil formando leitores críticos trazendo muito da minha experiência enquanto professora da Educação Infantil neste contexto neoliberal.

3.4 – Formas de trabalhar a Literatura Infantil na Educação Infantil no contexto neoliberal

Na prática cotidiana da Educação Infantil, é possível desenvolver estratégias que articulem literatura, criticidade e encantamento. Assim, em tempos de retrocessos educacionais e culturais, ler com as crianças é um gesto contra o silenciamento, contra a superficialidade e contra a negação da infância como tempo de plenitude. A leitura literária resgata o direito ao simbólico, à imaginação e à subjetividade, ou seja, elementos muitas vezes ausentes em práticas pedagógicas orientadas apenas por resultados. E algumas formas de trabalhar a Literatura Infantil na Educação Infantil já foram destacadas no decorrer desta dissertação, neste íterim, apresentaremos outras estratégias.

O papel da Literatura Infantil como prática pedagógica crítica e transformadora na Educação Infantil, ao contrário do que preconiza a lógica mercadológica (neoliberalista), que valoriza a eficiência, a padronização e o desempenho, oferece às crianças a possibilidade de imaginar, questionar, sentir e refletir sobre o mundo que as cerca. Brasil (2016) salienta:

As práticas educativas...

- têm as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho. Interações dialógicas e brincadeiras compreendidas como elemento fundante da cultura infantil e não reduzidas exclusivamente a estratégias de ensino e aprendizagem;
- incentivam as crianças a falarem de si, possibilitando experiências de narrativas de situações vividas ou imaginadas e inventadas;
- concebem que a leitura e a escrita acontecem em situações reais e significativas, isto é, que estejam inseridas em práticas sociais, em situações interativas, portanto, necessárias para a comunicação entre os interlocutores;
- apresentam interação dialógica entre adultos e crianças – o que significa um processo discursivo de fato, no qual a professora acolhe o que a criança traz, numa escuta atenta e interessada, que responde e se altera;
- concebem a linguagem numa perspectiva discursiva, intimamente relacionada ao pensamento e à consciência, portanto, constituinte do sujeito e não como mera ferramenta ou área de conhecimento;
- pressupõem um sequenciamento de atividades que se sustentam em objetivos, que têm continuidade e desdobramentos construídos nas interações que se estabeleceram no grupo/turma;

- ocorrem de maneira constante e contínua, integrando o cotidiano da turma e das instituições, configurando-se não como atividades isoladas, ainda que interessantes, mas sim como propostas pedagógicas dialógicas e consistentes;
- idealizam que a linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras formas de expressão;
- ampliam a inserção das crianças na cultura escrita pelo convívio com diferentes suportes e gêneros discursivos orais e escritos (BRASIL, 2016, p.47-48).

Estes pontos descrevem de forma muito clara as práticas educativas ideais, especialmente na Educação Infantil, com foco no desenvolvimento da linguagem e na interação. Eles refletem uma visão contemporânea da pedagogia, que valoriza o protagonismo da criança e a construção coletiva do conhecimento.

Assim, interagir e brincar não são apenas estratégias, mas a própria base da cultura infantil. A brincadeira é a forma natural da criança explorar, experimentar, socializar e aprender. As interações dialógicas (conversas, trocas) são o combustível para o desenvolvimento. As práticas devem criar um ambiente onde as crianças se sintam seguras para falar de si, compartilhar suas experiências (reais ou imaginadas) e desenvolver a capacidade de criar narrativas. Isso fortalece a identidade, a autoestima e a habilidade de organizar o pensamento através da linguagem.

A concepção aqui é que a alfabetização não é um processo mecânico, mas social, e também não é o objetivo da Educação Infantil. A leitura e escrita devem estar inseridas em situações do dia a dia, onde a comunicação é real e necessária. Isso significa ler rótulos, bilhetes, livros de histórias, escrever listas, cartas, etc., dando um sentido prático ao aprendizado.

Outro fator importante é que, não se trata apenas de o adulto falar, mas de um diálogo genuíno. A professora, por exemplo, deve ter uma escuta ativa e interessada, acolhendo o que a criança traz, respondendo de forma que mostre que compreendeu e, inclusive, permitindo que a sua própria fala e o plano da aula se alterem em função da contribuição da criança. A linguagem é vista como algo muito além de uma "ferramenta" ou uma matéria escolar. Ela é intimamente ligada ao pensamento e à consciência, sendo constituinte do sujeito. Ou seja, é através da linguagem que a criança estrutura seu pensamento, compreende o mundo e se constitui como indivíduo.

As propostas pedagógicas não devem ser aleatórias. Elas precisam ter objetivos claros, continuidade e desdobramentos. As atividades se ligam umas às outras, formando um caminho de aprendizagem que é construído e enriquecido pelas interações dentro do grupo/turma. As ações pedagógicas não são eventos isolados. Elas devem ser constantes e contínuas, integrando o cotidiano da turma e da instituição. Isso garante que o aprendizado seja um processo fluído e

que as crianças tenham diversas oportunidades de praticar e consolidar seus conhecimentos e habilidades.

A escrita não deve ser ensinada isoladamente. Ela precisa estar integrada e equilibrada com a oralidade (fala, escuta) e outras formas de expressão, como o desenho, a música e o movimento. O desenvolvimento de uma fortalece a outra. Significa que as crianças devem ter amplo acesso a diferentes tipos de textos e gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos. Isso inclui livros, revistas, jornais, embalagens, letras de músicas, histórias contadas, rimas, etc., para que compreendam a função social da escrita e se tornem usuários competentes da linguagem.

As situações apresentadas demonstram que, quando escolhida e mediada com intencionalidade, a obra literária pode atuar como espelho e janela: refletindo vivências e identidades, ao mesmo tempo em que amplia horizontes e promove o diálogo com o outro e com a realidade social. Ao abordar temas como identidade, diversidade, meio ambiente e crítica ao consumismo, a literatura infantil torna-se instrumento potente na formação de sujeitos críticos e éticos desde os primeiros anos da vida escolar.

Estas práticas demonstram que a literatura infantil, quando integrada ao cotidiano escolar de forma significativa, pode ultrapassar a função meramente ilustrativa ou recreativa. Ela assume um papel formador, capaz de mobilizar o pensamento crítico desde os primeiros anos da vida escolar.

Para isso, destaca-se o papel essencial do educador, cuja mediação sensível e consciente é o elo entre a obra e a criança. A formação contínua dos professores, aliada a uma prática pedagógica comprometida com os direitos da infância e com a democratização do acesso à cultura escrita, é condição indispensável para que a leitura literária cumpra sua função formadora e emancipadora. Ostetto (2012) verbaliza:

Mas como toda história um dia chega ao fim, a nossa não poderia ser diferente. Porém, não ficaremos num simples “e viveram felizes para sempre”. Sabemos que a partir dessa experiência, tanto as crianças com nós não seremos mais as mesmas, pois compartilhamos momentos inesquecíveis, profundamente envolventes, que ficarão guardados para sempre nas mentes e corações (Ostetto, 2012, 173).

Como assevera Ostetto (2012), reforça que a educação é, acima de tudo, uma relação humana de troca e crescimento conjunto. Não apenas as crianças são moldadas pela experiência, mas os adultos (professores, educadores) também são profundamente afetados, aprendendo e evoluindo com as interações e os desafios.

A Literatura Infantil é um alicerce insubstituível na Educação Infantil. Ela é o terreno fértil onde a linguagem floresce, a imaginação se expande e o pensamento crítico começa a se

formar. Em um cenário onde a educação pode ser enxergada sob uma ótica utilitarista, valorizar e implementar plenamente a literatura significa proteger a infância, garantir o direito à cultura e formar indivíduos não apenas preparados para o trabalho, mas capazes de sonhar, questionar e transformar o mundo. É um investimento não em "produtos", mas em sujeitos plenos e críticos, que carregarão em suas mentes e corações as sementes das histórias que os fizeram crescer.

O livro literário, em sua riqueza simbólica e estética, oferece às crianças oportunidades de imaginar, sonhar, elaborar emoções e refletir criticamente sobre o mundo. Contudo, para que a literatura cumpra esse papel formativo e emancipador, é fundamental que sua presença na Educação Infantil vá além de um uso meramente instrumental ou decorativo. Como alerta Amoroso (2004, p. 23), “o texto literário não pode ser apenas um pretexto para atividades escolares; ele deve ser vivido como uma experiência de linguagem e de mundo”.

De acordo com Amoroso (2004), a literatura não pode ser um pretexto para outras atividades. Ou seja, o livro não deve ser usado apenas para ensinar vogais, contar números ou como pano de fundo para um desenho. Quando isso acontece, ele perde sua magia e seu poder intrínseco.

A literatura deve ser vivida como uma experiência de linguagem e de mundo. Isso significa que a criança deve mergulhar na sonoridade das palavras, na beleza das frases, na construção dos diálogos. Ela deve sentir o ritmo da narrativa, a musicalidade da poesia, e assimilar novas formas de se expressar e de compreender a comunicação. O livro é uma janela para diferentes realidades, culturas e perspectivas. Através dele, a criança viaja sem sair do lugar, conhece outros modos de vida, outras formas de pensar e outras emoções, ampliando seu repertório e sua visão de mundo.

Um fator importantíssimo é a escolha criteriosa das obras, pois, a seleção das obras deve considerar critérios estéticos e ideológicos. É fundamental escolher livros que abordem temas relevantes à realidade das crianças, que contemplem a diversidade étnico-racial, de gênero, familiar e cultural. Como destaca Abramovich (1997, p. 17), “ler para a criança é oferecer-lhe a possibilidade de construir sentidos, de ampliar seu universo cultural, de entrar em contato com outras formas de viver e sentir”.

Para o sucesso da Literatura na Educação Infantil, não basta ter livros, tem que ter a qualidade e a intencionalidade dessa seleção que são o que realmente fazem a diferença. Essa construção de sentidos e ampliação de universo é justamente o que permite à criança transcender sua própria realidade e desenvolver a capacidade de análise. Ao entrar em contato com "outras formas de viver e sentir", ela desenvolve a empatia, aprende a respeitar o diferente

e a questionar o que lhe é apresentado como "única verdade". Portanto, a seleção dos livros na Educação Infantil não é um ato neutro. É uma ação pedagógica estratégica que, quando bem executada, transforma a leitura em um pilar para a formação de seres humanos mais completos, críticos e preparados para compreender e atuar no mundo.

A leitura literária deve ser mediada com sensibilidade, criando um “ritual de leitura” com as crianças, como acender uma luz especial, sentar em roda, dar voz aos personagens, valoriza o momento da escuta e do encantamento. Colomer (2003) reforça que “o vínculo afetivo com a leitura começa quando a criança associa a literatura a experiências prazerosas e afetivas com os adultos leitores”.

A mediação literária na Educação Infantil, se dá na construção de um vínculo afetivo com o ato de ler. Esses elementos ritualísticos valorizam o momento da escuta e do encantamento. Eles criam uma atmosfera de expectativa e prazer, onde a criança se sente convidada a mergulhar na narrativa. Se as primeiras experiências com a leitura são marcadas por carinho, atenção, prazer e segurança emocional, a criança tenderá a associar os livros a sentimentos positivos.

Em qualquer contexto educacional, o papel do professor como "adulto leitor" é imenso. Ele não é apenas um decodificador de palavras, mas um mediador de prazer. Ao compartilhar sua própria paixão pelos livros, ao dedicar tempo e sensibilidade a esses momentos, o professor estabelece uma ponte emocional entre a criança e a literatura.

Este vínculo afetivo é a base para o desenvolvimento saudável e o bem-estar em diversos contextos, especialmente na infância. Uma criança que ama ouvir histórias e se sente segura e feliz ao lado de um livro é uma criança que, futuramente, terá maior interesse em aprender a ler, em explorar novos textos e em se tornar um leitor autônomo e crítico. O encantamento do presente semeia o hábito de leitura para o futuro.

As práticas que valorizem a autoria das crianças também são de suma importância. Após a leitura, o professor pode propor atividades que envolvam a expressão artística, oral e escrita das crianças, como o Cantinho da Leitura: um espaço permanente na sala com livros acessíveis, almofadas, fantoches e objetos que convidem à leitura espontânea; o Reconto com imagens, onde as crianças desenharam a história ou recontam com seus próprios gestos e palavras; o Livro coletivo, onde cada criança contribui com uma página, inspirada pela história lida, formando um novo livro da turma; a Entrevista com personagens, onde as crianças simulam perguntas que gostariam de fazer a um personagem da história. Essas práticas reconhecem a criança como produtora de sentidos, respeitando sua forma própria de se expressar no mundo.

Para que tudo isso aconteça, a formação do educador é ponto central. Como lembra Freire (1996, p. 23), “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, ou seja, não basta que o educador conheça a teoria ou as metodologias. É preciso que ele viva a experiência que deseja proporcionar. Se queremos que as crianças se encantem pela leitura, o professor precisa ser o primeiro a estar encantado. Se queremos que elas desenvolvam um vínculo afetivo com os livros, o professor precisa demonstrar esse vínculo. O professor precisa ser leitor para formar leitores. Espaços de formação continuada, rodas de leitura entre educadores, clubes do livro e planejamento coletivo de sequências literárias são estratégias potentes.

O investimento em uma formação de qualidade para os educadores, que os transforme em leitores apaixonados e em mediadores conscientes, é o passo mais estratégico para garantir que a literatura na Educação Infantil seja, de fato, uma jornada de encantamento e de formação de cidadãos críticos e transformadores. É a base para que a escola cumpra seu papel emancipatório.

No contexto neoliberal, há uma tentativa de enquadrar até mesmo a leitura em parâmetros de produtividade e resultados mensuráveis. Mas a literatura resiste a essa lógica. Ler com as crianças, sem o compromisso de resultados imediatos, é um ato político. Como afirma Candido (2004, p. 183), “a literatura humaniza na medida em que torna o ser humano mais sensível ao sofrimento alheio e mais aberto à compreensão da diversidade”.

Há uma tendência a tentar enquadrar tudo, inclusive a leitura, em parâmetros de produtividade e resultados mensuráveis. Essa lógica busca transformar a experiência em um produto com objetivos claros e quantificáveis, como “quantas palavras a criança leu” ou “quantos livros ela decodificou”. No entanto, a verdadeira essência da literatura, especialmente na infância, resiste a essa lógica. Dedicar tempo à leitura pelo simples prazer e pela riqueza da experiência é um gesto de resistência. É um ato político porque foca no processo, na conexão, no afeto e na imaginação, em vez de dados quantitativos, porque reconhece que o desenvolvimento integral da criança não pode ser apressado ou mercantilizado, porque ao invés de formar “mão de obra”, forma seres humanos capazes de pensar por si mesmos, de questionar e de sentir.

Esta é a verdadeira meta da literatura na Educação Infantil, e é algo que não se mede com testes ou gráficos. A literatura humaniza porque ao se identificar com personagens de diferentes realidades e emoções, a criança aprende a se colocar no lugar do outro, a sentir o que o outro sente, a compreender diferentes perspectivas. Essa sensibilidade ao “sofrimento alheio” é um antídoto poderoso contra o individualismo e a indiferença. Os livros são janelas para mundos variados, culturas distintas, e formas de vida diversas. Essa exposição à “compreensão

da diversidade" desde cedo é crucial para combater preconceitos, formar cidadãos inclusivos e prepará-los para conviver em uma sociedade plural. O trabalho de ler com as crianças sem a repressão dos resultados imediatos é um investimento inestimável no futuro. É um reconhecimento de que a formação de um ser humano completo, sensível e crítico é o resultado mais valioso que a educação pode oferecer.

E isso só vai acontecer, se nós, enquanto professores e professoras mediadores, realmente acreditarmos nesse processo de ensino-aprendizagem e colocarmos em prática reconhecendo nossas crianças como sujeito histórico, de direitos, e protagonista de sua própria aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo refletir sobre o papel da Literatura Infantil na Educação Infantil, trazendo suas histórias, o desenvolvimento integral da criança e a sua formação crítica a partir da Literatura, especialmente em um contexto marcado pelas influências do neoliberalismo. Ao longo da pesquisa, foi possível compreender que a Literatura Infantil vai além do entretenimento: ela constitui uma importante ferramenta pedagógica, estética e política, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de uma prática educativa mais crítica, sensível e emancipadora. Reafirmando assim, a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil como direito da criança e como prática indispensável à formação integral. E como professora atuante na Educação Infantil, acredito nesse processo de ensino-aprendizagem concomitante entre a Literatura Infantil e a Educação Infantil, conforme já exposto.

A análise parcial do percurso histórico e social da infância e da Educação Infantil que abordou a construção social da infância, nos levou a entender que a criança nem sempre foi vista como a conhecemos hoje (sujeito de direitos, com especificidades) e é crucial para valorizar a Educação Infantil. Na Idade Média, a criança era vista como um "mini-adulto". A ideia de "infância" como um período distinto e especial, é uma invenção histórica e cultural. Isso pavimenta o caminho para entender por que a Educação Infantil demorou a ser reconhecida como etapa essencial da educação e como os direitos da criança foram conquistados.

Verificou-se que, historicamente, o lugar da criança na sociedade passou por profundas transformações, culminando na concepção contemporânea da infância como uma etapa singular da vida, com direitos específicos assegurados. Nesse percurso, a Educação Infantil foi sendo institucionalizada, e a Literatura Infantil passou a ocupar papel de destaque nas práticas pedagógicas, especialmente por seu potencial formativo na constituição de sujeitos críticos, sensíveis e atuantes.

Detalhamos a evolução da concepção da Educação Infantil de um caráter assistencialista para educacional. Os marcos legais como a Constituição de 1988, a LDB e o PNE mostram a institucionalização e o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, fatores essenciais para compreender o arcabouço legal e político que sustenta as práticas pedagógicas atuais. Apresentamos como a legislação atual (ECA, DCNEI, BNCC) que garante os direitos da criança e estabelece um currículo focado no brincar e na interação, podendo visualizar a Literatura Infantil como uma ferramenta de extrema importância no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Evidenciou a Educação Infantil como uma categoria que foi sendo socialmente construídas e, ao mesmo tempo, instrumentalizadas por interesses políticos e econômicos. No cenário neoliberal, observou-se uma crescente precarização das políticas públicas voltadas à infância e à educação, o que reforça a urgência de práticas pedagógicas que resistam à lógica do produtivismo, do tecnicismo e da desumanização.

Nessa perspectiva, a Literatura Infantil se revela como um espaço de resistência, possibilitando a ampliação do repertório cultural, o fortalecimento do pensamento crítico e o desenvolvimento da imaginação, em contraposição às abordagens utilitaristas da educação. Ela permite que a criança imagine, questione, sinta, explore o mundo simbólico e desenvolva competências cognitivas, afetivas e sociais essenciais à sua formação como sujeito ativo e participativo. No entanto, para que esse potencial seja efetivado, é fundamental que o professor esteja formado e encantado com a literatura, compreendendo sua potência transformadora e assumindo seu papel como mediador de experiências significativas com os livros e com a linguagem literária.

A formação docente, portanto, se mostrou como um dos eixos importantes nesse processo de ensino-aprendizagem. O encantamento do professor pela literatura é condição essencial para que ele se torne um mediador qualificado e sensível, capaz de criar experiências significativas de leitura com as crianças. É necessário investir em processos formativos que contemplem a dimensão estética e crítica da leitura literária, assegurando aos professores condições para atuar de forma comprometida com a formação integral das crianças e que sensibilizem os professores para a importância da Literatura Infantil na Educação Infantil, promovendo o encantamento, o aprofundamento teórico e a ampliação do repertório literário. Só assim será possível construir práticas de leitura que valorizem a infância como tempo de direitos, de imaginação, de expressão e de liberdade.

É por meio do livro literário, da escuta atenta e do vínculo afetivo que se abrem caminhos para a formação de futuros leitores críticos, autônomos e criativos, mesmo que de forma não convencional, a partir da Educação Infantil. A literatura, nesse sentido, se reafirma como uma aliada essencial na luta por uma educação mais justa, democrática e humanizadora, desde os primeiros anos da vida escolar, sobretudo em tempos de neoliberalismo, é um ato político e pedagógico de resistência.

Com isso, conclui-se que a Literatura Infantil, quando compreendida em sua potência estética, crítica e simbólica, pode e deve ocupar lugar central na Educação Infantil. Mais do que um recurso didático, ela é território de humanização, de construção de identidade, de exercício da imaginação e de diálogo com a pluralidade do mundo. Em um cenário educacional marcado

por retrocessos e pelo avanço do pensamento neoliberal, defender a literatura é defender a infância, o direito à cultura e à sensibilidade, e o papel emancipador da escola constituindo uma estratégia de resistência e afirmação da educação como prática de liberdade, conforme propôs Paulo Freire. Investir na Literatura Infantil desde a Educação Infantil, portanto, é reafirmar o compromisso com uma escola pública, democrática e humanizadora, que reconhece a criança como sujeito histórico, de direitos, e protagonista de sua própria aprendizagem. E cabe a nós, professores, desde a Educação Infantil, abrir e trilhar esse caminho juntos com nossas crianças, oportunizando-as um tempo de qualidade, de experiência, de vivência, com voz e vez, nesse processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura e Educação: diálogos**. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura: saberes em movimento** – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 17 - 27.
- AMOROSO, Maria Betânia. **Leitura: prazer e conhecimento**. São Paulo: Contexto, 2004.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 13 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em 04 Jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: CBIA, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Educação. **Parecer CEB 022/98**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno 5. Crianças como leitoras e autoras**. 1.ed. — Brasília: MEC, SEB, 2016.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. – 2. ed. – São Paulo: Brasiliense, 2010. – (Coleção Primeiros Passos;163).
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: __. Vários escritos. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2ª edição. Coleção Ciências Sociais Passo-A-Passo [57]. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2003.

CUNHA, MARIA ANTONIETA ANTUNES. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, PAULO. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** – 23ª edição. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIÁS. Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Goiânia/GO: CONSED/ UNDIME Goiás, 2018.

GOMES, Lenice. MORAES, Fabiano (organização). **A arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**; ilustrações Tati Mês. – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **A criança e a linguagem: entre palavras e coisas**. In: PAIVA, Aparecida et al. **Literatura: saberes em movimento** – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História e Histórias**. São Paulo: Série Fundamentos, Editora Ática S.A, 6.ed, 2007.

LOBATO, Monteiro. Vida de Monteiro Lobato. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/jose-bento-monteiro-lobato.htm>. Acesso em: 3 de jul 2025.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950**. In: FREITAS, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 53-80.

MARTINS, MARIA HELENA. **O que é leitura** (Coleção primeiro passo; 74). São Paulo: Brasiliense, 2003.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando experiências de estágios**. – 10ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som a literatura: livros para bebês e crianças**. – Belo Horizonte: RHJ, 2012.

POLETTTO, Lizandro; VIEIRA, Lilia Paula. **Saberes e Práticas Educativas com Paulo Freire.** REDE - Revista Diálogos em Educação, ISSN 26755742, v. 5, n. 1, 2024.

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Literatura Infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura.** 1ª edição – Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILBERMAN, REGINA. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. rev., atual. e ampl. – São Paulo: Global, 2003.