

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**PROMESTRE - Mestrado Profissional Educação e Docência**

**Dayenne de Souza Bassut Pereira**

**A ESCOLHA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL POR PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Belo Horizonte

2022

DAYENNE DE SOUZA BASSUT PEREIRA

**A ESCOLHA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL POR PROFESSORAS DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao programa  
Mestrado Profissional Educação e Docência  
– PROMESTRE, da Faculdade de Educação  
da UFMG como requisito parcial à obtenção  
de título de Mestre em Educação.

Linha: Infâncias e Educação Infantil.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mônica Correia  
Baptista

Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Alessandra  
Latalisa de Sá

Belo Horizonte

2022

P436u  
T

Pereira, Dayenne de Souza Bassut, 1989-

Uni, duni, tê, o escolhido foi... [recurso eletrônico] : a seleção de livros para composição de acervos para a primeira infância / Dayenne de Souza Bassut Pereira. - Belo Horizonte, 2022.  
[23 p.] : enc, il., color.

Bibliografia: f. 21-22.

[Recurso Educacional produzido em conjunto com a dissertação de mestrado da autora, com o título: "A escolha de livros de literatura infantil por professoras da educação infantil [manuscrito] / Dayenne de Souza Bassut Pereira. -- Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. -- Belo Horizonte, 2022. -- 173 f. : enc, il., color. -- Orientadora: Mônica Correia Baptista; Coorientadora: Alessandra Latalisa de Sá"]

1. Educação de crianças . 2. Literatura infanto-juvenil -- Seleção.  
3. Literatura infanto-juvenil -- Estudo e ensino . 4. Livros -- Seleção. 5. Livros ilustrados para crianças -- Seleção. 6. Professores -- Formação -- Teses I. Título. II. Baptista, Mônica Correia, 1962-. II. Sá, Alessandra Latalisa de, 1971-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 028.55

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**  
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### **A ESCOLHA DE LIVROS DE LITERATURA INFANTIL POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **DAYENNE DE SOUZA BASSUT PEREIRA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós- Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

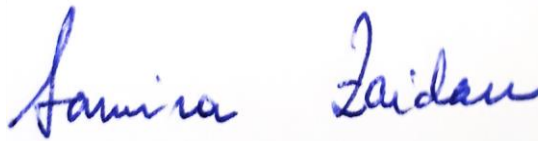
Aprovada em 23 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Monica Correia  
Baptista Orientador-  
UFMG

Prof(a). Alessandra Latalisa de Sá - Co-orientadora  
Universidade FUMEC



Prof(a). Maria Zélia Versiani Machado  
UFMG



Prof(a). Samira Zaidan  
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 23 de fevereiro de 2022.

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico (hoje e sempre) este trabalho a:  
Bernardete de Souza Bassut Pereira (minha mãe);  
Aroldo Ubaldo Pereira (meu pai);  
Kristen Bassut Wisenteiner da Silva (sobrinha)*

## AGRADECIMENTOS

Minha trajetória até aqui foi, como pessoa, professora e pesquisadora dessa temática, marcada por algumas pessoas que foram fundamentais e às quais tenho imensa gratidão.

A Deus, que com sua infinita graça esteve comigo em todos os momentos dando-me força, coragem e saúde!

Aos meus pais, Aroldo e Bernardete, que mesmo não compreendendo a minha decisão em fazer o mestrado e ficar estudando o dia todo me apoiaram e compreenderam. Sem o amor, incentivo e apoio de vocês, eu não teria chegado ao fim!

Aos meus irmãos, Flávia, Alex e Dani, que mesmo estando cada um em um canto do país e do mundo, sempre demonstraram seu amor incentivando e animando-me.

À professora Mônica Correia Baptista, que não só durante o mestrado, mas desde a minha graduação em Pedagogia, despertou em mim o interesse pela Educação Infantil e pela leitura e escrita na primeira infância. Obrigada por toda paciência, leituras cuidadosas, ensinamento e incentivo durante esses anos de orientação.

À professora Alessandra Latalisa de Sá, por ter me orientado juntamente com a professora Mônica, sempre com muita responsabilidade, contribuições e incentivo em cada passo deste estudo.

Às professoras Maria Zélia Versiani Machado e Samira Zaidan por fazerem a leitura deste trabalho e trazido importantes contribuições.

Às amigas que a Faculdade de Educação da UFMG me deu, Amanda, Fê e Tata, que sempre em nossas conversas corriqueiras e encontros programados, trouxeram alívio e leveza e não me deixaram desistir.

À minha amiga Ray, por toda ajuda durante este processo, toda mesmo! E principalmente por estar ao meu lado me apoiando e aconselhando.

Às professoras que aceitaram participar deste estudo, sem a contribuição e disponibilidade de vocês em responder à pesquisa, nada disso teria acontecido. Vocês foram fundamentais.

À equipe do Leitura e Escrita na Educação Infantil pela parceria na aceitação e no contato com as professoras cursistas para a realização da pesquisa.

Às amigas que Deus colocou na minha vida, Gabi, Bia e Karine, que mesmo sem encontrarmos com frequência, incentivaram-me tanto com palavras de apoio como orações.

Às colegas e equipe da Maple Bear, que sempre buscaram formas de me ajudar e incentivar nessa jornada.

E a todos os quais não mencionei aqui, mas que de alguma forma contribuíram para que este dia chegasse!

## RESUMO

Apesar de a literatura infantil ser um campo de estudo com um número significativo de produções, há poucos estudos que tratam das escolhas de livros por professoras da Educação Infantil. Como é feita a seleção dos livros que fazem parte dos acervos das escolas e de cada turma de Educação Infantil? Quem participa dessa seleção? Que papel as professoras exercem nesse processo de seleção? Caso participem de processos de seleção, que critérios elas empregam para compor acervos de livros infantis para creches e pré-escolas? Este estudo teve como objetivo conhecer e compreender como professoras da Educação Infantil realizam escolhas de livros de literatura para composição de acervos e/ou para desenvolver situações de aprendizagem junto a crianças menores de seis anos de idade, nas creches ou pré-escolas onde atuam. A pesquisa contemplou breve análise acerca do trabalho com literatura na Educação Infantil e como ela é abordada nos documentos oficiais, tais como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular, além de discutir dois conceitos que foram fundamentais para a análise dos dados, isto é, bibliodiversidade e qualidade na literatura infantil. A pesquisa, de caráter quanti-qualitativo, se deu por meio da aplicação de questionário, com 63 perguntas, enviado eletronicamente para 87 professoras, que atuam em Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte, participantes do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil. Os resultados apontaram que metade das respondentes afirmou ter cursado disciplinas sobre literatura infantil durante sua formação inicial e participaram de processos de escolha de livros que são trabalhados e/ou lidos para as crianças em suas turmas. Em relação aos critérios de escolha dos livros, a maior parte das professoras prefere livros que possuam temáticas interessantes, cores fortes e vivas, atrativos na capa e tamanho de letra adequado e que possibilitem o desenvolvimento linguístico das crianças. Ainda que não seja possível concluir que tais critérios analisados isoladamente determinem uma forma inadequada de escolha, chama atenção o fato de que outros critérios relacionados aos aspectos estéticos das obras sejam preteridos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Literatura Infantil. Formação Docente. Acervo bibliográfico. Bebeteca. Biblioteca para a primeira infância.



## ABSTRACT

Although children's literature is a field of study with a significant number of productions, there are few studies that deal with book choices by preschool teachers. How is the selection of books that are part of the schools' collections and each kindergarten class carried out? Who participates in this selection? What role do the teachers play in this selection process? If they participate in the selection process, what criteria do they use to compose children's book collections for kindergartens and preschools? This study aimed to learn and understand how preschool teachers choose literature books to compose their collections and/or to develop learning situations with children under six years of age, in the daycare centers or preschools where they work. The research included a brief analysis of the work with literature in Children's Education and how it is addressed in official documents, such as the National Curricular Guidelines for Children's Education and the Common National Curricular Base, in addition to discussing two concepts that were fundamental to the data analysis: Bibliodiversity and quality in children's literature. This quanti-qualitative research was carried out through a 63-question questionnaire sent electronically to 87 teachers working in Municipal Schools of Early Childhood Education in Belo Horizonte who participated in the course Reading and Writing in Early Childhood Education. The results showed that half of the respondents said they had studied subjects on children's literature during their initial training and participated in processes to choose books that are worked with and/or read to the children in their classes. Regarding the criteria for choosing books, most of the teachers prefer books that have interesting themes, strong and vivid colors, attractive covers, adequate font size, and that enable the linguistic development of children. Although it is not possible to conclude that these criteria, when analyzed in isolation, determine an inadequate form of choice, it is noteworthy that other criteria related to the aesthetic aspects of the books are preferred.

**Keywords:** Early Childhood Education. Children's Literature. Teacher Education. Early Childhood library.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura. Quem, principalmente?.....	23
Figura 2 - A Bibliodiversidade.....	51
Figura 3 - Da cabeça aos pés.....	54
Figura 4 - Mágica! Nina e Ludovico.....	54
Figura 5 - Caras animais.....	55
Figura 6 - É um livrinho.....	55
Figura 7 - O livro com um buraco.....	56
Figura 8 - Animalário universal do professor Revillod.....	57
Figura 9 - Percurso temático da vida profissional do professor.....	64
Figura 10 - O que cabe no meu mundo: Amizade.....	107
Figura 11 - A visita (capa).....	112
Figura 12 - A visita (página dupla).....	113
Figura 13 - O livro negro das cores.....	114
Figura 14 - Bárbaro.....	118
Figura 15 - O divórcio de mamãe e papai-urso.....	122
Figura 16 - Lá e Aqui (capa).....	126
Figura 17 - Lá e Aqui (página dupla).....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultado da pesquisa no portal CAPES E BDTD.....	34
Tabela 2 - Quantidade de respostas por perguntas do questionário, por blocos .....	68
Tabela 3 - Quem mais incentivou ou influenciou a formação literária .....	79
Tabela 4 - Quem escolhe os livros infantis para as atividades desenvolvidas com as crianças nas salas de referência?.....	95
Tabela 5 - Com que frequência lê para a turma .....	97
Tabela 6 - Preferência de leitura.....	98
Tabela 7 - Grau de dificuldade 0<5 .....	99
Tabela 8 - Considerando os aspectos abaixo, qual grau de relevância cada um deles possui na escolha de livros a serem trabalhados com as crianças? Considere 0 para menos relevante e 5 para mais relevante.....	100
Tabela 9 - Aspectos observados pelas professoras a respeito do livro <i>O que cabe no meu mundo: Amizade</i> .....	109
Tabela 10 - Aspectos observados pelas professoras a respeito do livro <i>O Livro negro das cores</i> .....	115
Tabela 11 - Aspectos observados pelas professoras a respeito do livro <i>Bárbaro</i> .....	119
Tabela 12 - Aspectos observados pelas professoras a respeito do livro <i>O Divórcio de mamãe e papai-urso</i> .....	123

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo .....	42
Quadro 2 - Eixos temáticos prioritários .....	45
Quadro 3 - Gêneros literários infantis .....	52
Quadro 4 - Estrutura do questionário.....	63
Quadro 5 - Indicação de livros de literatura infantil.....	83
Quadro 6 - Autores de literatura infantil de preferência .....	86
Quadro 7 - Livros infantis preferidos das professoras.....	102
Quadro 8 - Livros infantis preferidos das crianças.....	105

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Qual cargo você ocupa atualmente? .....	69
Gráfico 2 - Idade das professoras .....	70
Gráfico 3 - Há quanto tempo você atua no magistério na Educação Infantil?.....	71
Gráfico 4 - Idade das crianças com as quais atua.....	72
Gráfico 5 - Quantidade de curso de formação inicial.....	73
Gráfico 6 - Formação continuada em serviço .....	77
Gráfico 7 - Caso tenha concluído algum curso durante o exercício da sua profissão, algum deles teve como temática central a questão da literatura infantil? .....	78
Gráfico 8 - Tipos de livro que costuma ler .....	81
Gráfico 9 - Autores de literatura adulta de preferência .....	82
Gráfico 10 - Último livro lido - categoria .....	82
Gráfico 11 - Quantos livros há aproximadamente nas salas de referência? .....	87
Gráfico 12 - Espaços onde os livros ficam armazenados .....	89
Gráfico 13 - Quantos livros há aproximadamente nesses espaços? .....	91
Gráfico 14 - Responsável pela gestão do espaço .....	92
Gráfico 15 - Quem seleciona os livros a serem comprados para a escola onde você trabalha? .....	93
Gráfico 16 - Como conheceu os livros que lê para a turma .....	96
Gráfico 17 - Principal motivo para escolher este livro para a turma.....	110
Gráfico 18 - Principal motivo para não escolher este livro para a turma ( <i>O que cabe no meu mundo: Amizade</i> ) .....	111
Gráfico 19 - Principal motivo para escolher este livro para a turma.....	116
Gráfico 20 - Principal motivo para não escolher este livro para a turma .....	117
Gráfico 21 - Principal motivo para escolher este livro para a turma ( <i>Bárbaro</i> ).....	120
Gráfico 22 - Principal motivo para não escolher este livro para a turma ( <i>Bárbaro</i> ).....	121
Gráfico 23 - Principal motivo para escolher este livro para a turma.....	125
Gráfico 24 - Principal motivo para não escolher este livro para a turma .....	128

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BH – Belo Horizonte  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CME – Conselho Municipal de Educação  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil  
FaE – Faculdade de Educação  
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GAB/SMED – Gabinete da Secretaria Municipal de Educação  
GECEDI – Gerencia de Coordenação da Educação Infantil  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LEEI – Leitura e Escrita na Educação Infantil  
LEPI – Leitura e Escrita na Primeira Infância  
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola  
PNLD – Programa Nacional do Livro e Material Didático  
PNSL - Programa Nacional Sala de Leitura  
PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
SMED – Secretaria Municipal de Educação  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco  
UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
COEDI – Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>22</b>
2.1 Literatura infantil e a primeira infância .....	22
2.2 Literatura infantil nas políticas públicas .....	27
2.3 A literatura na Educação Infantil: o que dizem as pesquisas .....	32
<b>3 A CONSTITUIÇÃO DOS ACERVOS: CRITÉRIOS DE QUALIDADE E A BIBLIODIVERSIDADE .....</b>	<b>39</b>
3.1 Qualidade na literatura infantil .....	41
3.1.1 Qualidade textual .....	42
3.1.2 Qualidade temática .....	45
3.1.3 Qualidade gráfica .....	47
3.2 Bibliodiversidade .....	49
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>59</b>
4.1 Escolha teórico-metodológica: Abordagem quali-quantitativa .....	59
4.2 Estrutura e conteúdo do questionário .....	62
4.3 Aplicação do questionário .....	66
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>68</b>
5.1 Caracterização do corpus: o perfil das participantes.....	69
5.2 Condições de escolha dos livros pelas professoras .....	87
5.2 A seleção dos livros .....	94
5.3.1 Como ocorre a prática de leitura nas instituições educativas .....	94
5.3.2. Aspectos observados pelas professoras na escolha dos livros .....	99
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....</b>	<b>145</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa sobre escolhas de livros infantis por professoras da Educação Infantil, analisamos e apresentamos dados obtidos por meio de questionário aplicado a docentes de diferentes Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Belo Horizonte. Partimos do seguinte problema: quais são os critérios empregados pelas professoras<sup>1</sup> atuantes na Educação Infantil ao selecionar livros infantis para suas turmas ou escolas onde atuam? A fim de buscar respostas para essa questão, foi enviado um questionário para as docentes participantes do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI)<sup>2</sup>, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Partindo da hipótese de que a escolha dos livros muitas vezes é motivada por critérios definidos subjetivamente pelas professoras, seria interessante verificar, junto a este grupo, oriundas de diferentes instituições públicas de Educação Infantil, quais critérios elas empregariam em situações de escolha de livros.

Entre os meses de março e abril de 2021, realizou-se o levantamento dos dados desta investigação, por meio de questionário contendo 63 perguntas, enviado eletronicamente para 87 professoras, que atuam em Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs - de Belo Horizonte, participantes do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil.

O interesse pela temática desta pesquisa foi se constituindo especialmente em três momentos da minha vida. O primeiro deles, a minha trajetória acadêmica, no curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG. O segundo, a minha atuação como professora da Educação Infantil e, finalmente, o terceiro momento, a minha experiência como Formadora Regional do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) Pré-escola, 2018.

Desde o início do curso de Pedagogia me interessava pelas discussões acerca da Educação Infantil. Entretanto, desconhecia a amplitude e complexidade das questões que perpassam essa etapa da Educação Básica. No decorrer do curso, fui aprofundando meus conhecimentos e direcionando-os mais especificamente para a literatura infantil voltada para crianças de zero a seis anos. Esse interesse se intensificou quando ingressei no grupo de

---

<sup>1</sup> Optou-se por usar o genérico feminino ao fazer referência às profissionais da Educação Infantil devido ao fato de essa carreira ser majoritariamente feminina. Ainda que se reconheça o aumento de profissionais do sexo masculino, persiste a ampla maioria de mulheres, que constituem aproximadamente 96% do corpo docente. Esse dado é confirmado neste estudo no qual 100% das respondentes são mulheres.

<sup>2</sup> Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI é um curso de extensão/atualização que tem por objetivo formar professoras, coordenadoras pedagógicas e gestoras de instituições públicas de Educação Infantil, de forma a assegurar um trabalho pedagógico de qualidade com as linguagens oral e escrita em creches e pré-escolas. Atualmente o curso é ofertado para quatro municípios mineiros, sob coordenação das Universidades Federais de Minas Gerais e de Juiz de Fora.



pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI), da Faculdade de Educação da UFMG, pois desconhecia a discussão acerca da literatura para crianças de zero a seis anos.

O LEPI tem como interesse central investigar sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil e em espaços e situações não escolares, com destaque para a literatura infantil junto a crianças dessa faixa etária. Durante minha atuação como bolsista, pude presenciar importantes debates e tive a oportunidade de refletir sobre estratégias de leitura com as crianças, critérios de escolha dos livros literários, formação das professoras como mediadoras e promotoras de leitura junto a bebês e crianças pequenas, entre outros temas. Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo, tive a oportunidade de participar de projetos de extensão, que tinham por objetivo capacitar professoras da Educação Infantil e alunas de graduação e pós-graduação para atuarem como mediadoras de leitura, além de promover a aproximação das crianças de zero a seis anos com livros de literatura, a fim de ampliar sua experiência estética, cognitiva, emocional e cultural.

Além das ações de extensão, também participei da pesquisa Letramento literário na Educação Infantil, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizada em parceria com uma EMEI de Belo Horizonte. Tratava-se de uma pesquisa colaborativa que tinha por objetivo investigar o que as professoras pensavam em relação à leitura e à escrita, mais especificamente sobre a literatura infantil, e caracterizar a atuação dessas profissionais com a literatura infantil. Na pesquisa, empregou-se a técnica da autoconfrontação, que consistia em observar e registrar em vídeo situações da prática educativa que envolviam o trabalho com textos literários nas suas respectivas turmas. Em seguida, esses vídeos eram editados pela equipe de pesquisadoras, que se encarregavam de destacar aspectos da prática a serem problematizados junto às professoras. Em reuniões periódicas, os vídeos eram disponibilizados para as professoras integrantes da pesquisa, que coletivamente comentavam e debatiam entre si e com a equipe de pesquisadoras aspectos considerados essenciais para a melhoria das interações e das mediações realizadas com as crianças.

Nas atividades desenvolvidas pela pesquisa, ficaram evidentes as dúvidas das professoras em relação à escolha dos livros. No seu decorrer, fui percebendo que, mesmo com as atividades de formação, ainda persistiam incertezas a respeito das mediações a serem feitas e, principalmente, dúvidas quanto ao processo de escolha das obras. Nos momentos de reflexão, surgiram, entre as pesquisadoras, questionamentos sobre quais critérios as

professoras empregavam para selecionar os livros que utilizariam e que aspectos elas levavam em conta na eleição destes para considerá-los adequados para se trabalhar com as crianças.

O segundo momento de interesse iniciou-se pouco antes de terminar a graduação, no primeiro semestre de 2016, quando comecei a atuar como professora de Educação Infantil em uma escola da rede particular de Belo Horizonte. Impressionou-me o discurso da equipe gestora da escola de valorização da literatura infantil e a afirmação de que as crianças sempre tinham acesso ao acervo e à biblioteca. Porém, no decorrer dos dois anos em que atuei nesta instituição, percebi que a realidade era bem diferente. As obras não eram oferecidas às crianças, pois ficavam trancadas em uma estante dentro da sala da coordenação. Quando ocorriam momentos de leitura, somente a professora tinha acesso ao livro que era lido, os pequenos não o manuseavam. Quando os ofereciam, eram sempre os mais antigos e os que estavam danificados. Para os bebês eram oferecidos somente os de pano e plástico, que estavam com suas ilustrações desbotadas ou sujos devido ao tempo de uso. Esses eram distribuídos a eles como momento de manuseio, sem se configurar efetivamente como um tempo para a leitura. Não havia leituras coletivas que antecedessem ou que fossem posteriores ao manuseio deles. Ao questionar por que somente esses eram ofertados aos bebês e por que não realizavam momentos de leitura com os que eram feitos com outros materiais, as professoras afirmaram que “ele poderia ser danificado, pois os bebês sempre queriam pegá-lo”.

Essas situações geraram em mim uma inquietação. Decidi indagar a direção sobre o porquê de não se oferecer livros às crianças e também sobre como era feita a seleção das obras, uma vez que nunca havia participado da escolha das obras para a minha turma. A diretora informou que, quando os comprava, os selecionava de acordo com o que a distribuidora parceira da escola oferecia e indicava. Explicou que, como era enviada, pela distribuidora, uma lista contendo os títulos e a sugestão de para qual idade eles seriam apropriados, bastava a ela seguir essas indicações. Explicou ainda que não dava oportunidade para as professoras indicarem, pois preferia que as recomendações viessem da distribuidora por terem mais experiência e por serem os profissionais dessa área. Finalmente, justificou o fato de não permitir que as crianças manuseassem os livros para evitar que fossem danificados, considerando ser um material de alto custo financeiro.

O terceiro momento que reforçou meu interesse por este tema foi quando ingressei, como formadora, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, da Pré-Escola, em 2018 - PNAIC Pré-Escola. O PNAIC Pré-Escola consistiu em um curso de formação de

âmbito nacional, no qual participaram pedagogas, gestoras, secretárias municipais, coordenadoras, diretoras e professoras da Educação Infantil. No caso do PNAIC Pré-Escola, coordenado pela UFMG, participaram cerca de 350 profissionais de aproximadamente cem municípios mineiros. Ao iniciar a formação, imaginava que grande parte das participantes seria capaz de analisar livros de literatura, pois supunha que essas profissionais participavam da seleção de livros comprados e distribuídos pelos municípios ou pelo Governo Federal para as escolas. Porém, ao longo dos encontros e das conversas que tive com as cursistas, pude perceber que, além de grande parte delas nunca terem participado de processos de seleção, não sabiam como avaliar, tampouco explicar por que escolheriam um determinado livro de literatura infantil e outro não. Revelaram que a seleção era feita por meio de uma lista com títulos, autores e editoras que lhes era enviada frequentemente. Durante os encontros da formação, por meio das atividades de análise de obras, evidenciou-se que a noção de qualidade literária se baseava em critérios tais como: livros coloridos, sem enredos tristes, com alguma moral e pouco texto escrito, pois assim estariam adequados à faixa etária.

Devido às inquietações geradas a partir dessas vivências, a presente dissertação procura conhecer e analisar quais são os critérios empregados pelas professoras da Educação Infantil quando realizam escolhas de livros para composição de acervos nas instituições em que atuam e, se não participam de seleções de livros, quais critérios empregariam caso tivessem essa oportunidade. As principais indagações que moveram esta pesquisa foram: Como é feita a seleção dos livros que fazem parte dos acervos das escolas e de cada sala de referência da Educação Infantil? Quem participa dessa seleção? Que papel as professoras exercem nesse processo de seleção? Quais critérios elas empregam durante a seleção? Caso não participem desse processo, quais critérios empregariam para compor acervos de livros infantis para creches e pré-escolas?

Inicialmente, a pesquisa seria desenvolvida empregando-se uma abordagem qualitativa. Pretendia-se realizar entrevistas e observações sobre as participantes, por meio de encontros com professoras nos quais seriam propostas situações de análise e de escolha de livros. Entretanto, a pandemia da Covid 19 exigiu mudança na metodologia, visto que ficamos impedidas de contato físico. Assim, para responder às perguntas formuladas no âmbito da investigação, optamos por uma pesquisa de caráter quali-quantitativo, com técnica de coleta de dados do tipo Survey.

O questionário elaborado na plataforma SurveyMonkey foi enviado previamente no início do curso de extensão LEEI e ficou disponível para as professoras participantes durante

27 dias. A escolha por esse público-alvo se deu por serem professoras da Educação Infantil de Belo Horizonte. Como ressaltei, além do interesse pessoal pela Educação Infantil, as temáticas do Grupo de pesquisa LEPI centram-se nos fenômenos que envolvem a linguagem escrita nessa primeira etapa da educação básica. A oportunidade de aplicar o questionário às professoras da Educação Infantil, que participam do LEEI, poderia gerar maior adesão ao questionário, pela facilidade de comunicação com as respondentes. O questionário foi enviado a todas as 87 professoras cursistas, que atuam em creches e pré-escolas públicas de Belo Horizonte. Dessas, apesar de 73 iniciarem o questionário, apenas 37 o concluíram integralmente. Embora 36 professoras não tenham completado todo o questionário, as questões relativas aos livros infantis – perguntas nº 18 a 48 – foram respondidas por mais de 50% das docentes, sendo 55 respostas para as questões de número 18 a 34; 53 para a questão 35; 51 para a questão 36; e 45 respostas para as questões de número 37 a 48. Como se verá a seguir, o questionário possibilitou conhecer o perfil das professoras, caracterizar sua formação inicial e sua atuação profissional, bem como conhecer algumas de suas práticas de leitura literária e critérios que empregam na escolha de livros para o trabalho com as crianças.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro e presente capítulo, foram apresentados os motivos pessoais que levaram ao interesse em pesquisar essa temática.

No capítulo 2, serão apresentadas reflexões acerca da importância dos livros infantis para a primeira infância, o modo como a literatura infantil é revelada nas políticas públicas, bem como o levantamento de trabalhos acadêmicos realizados entre os anos de 2010 – 2020 que trazem como temática central a literatura infantil e que se aproximam do nosso tema de estudo.

No capítulo 3, serão apresentados alguns conceitos fundamentais a respeito dos critérios de qualidade na literatura infantil que, além de embasar este estudo, auxiliaram na análise dos dados coletados. Ao longo deste capítulo, discorreremos acerca da dificuldade em selecionar e constituir acervos bibliodiversos e de qualidade. Paiva (2008, 2016), Hunt (2010), Martha (2011), Colomer (2017) auxiliaram nas reflexões sobre qualidade na literatura infantil e Paulino (2003), Altamirano (2015) e as categorizações da editora Banco del Libro (2001) trouxeram contribuições para a definição de um acervo bibliodiverso. Além destes, apontaremos também alguns conceitos discutidos pelos autores da coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil* (BRASIL, 2016).

No capítulo 4, serão descritos os percursos metodológicos que este estudo se embasou e as escolhas que foram feitas para a construção do objeto de pesquisa: Survey, a caracterização dos sujeitos participantes e a forma de organização dos dados.

No capítulo 5, são apresentados os resultados da análise das respostas do questionário aplicado durante 27 dias entre os meses de março e abril de 2021 com base nos subsídios teóricos discutidos no capítulo 3. Os resultados obtidos puderam ser correlacionados ao estudo bibliográfico realizado, podendo-se, ao final, chegar a algumas conclusões e muitos questionamentos.

Espera-se que as discussões teóricas e as questões apresentadas ao longo deste estudo sejam relevantes para uma reflexão acerca da prática docente relacionada à escolha de livros infantis, à formação inicial e continuada das professoras no que diz respeito à literatura infantil, em especial à questão da qualidade literária e da composição dos acervos para bibliotecas voltadas à primeira infância. Acredita-se que os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o enriquecimento da discussão sobre escolha de livros infantis para crianças de zero a seis anos.

## 2 LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iniciaremos o presente capítulo com uma breve reflexão acerca da importância da literatura infantil para a primeira infância, refletindo sobre os motivos de o contato com os livros infantis favorecerem a construção de material simbólico durante esse período.

Nos tópicos seguintes discorreremos a respeito de como a literatura infantil é explicitada nos documentos oficiais que norteiam o trabalho pedagógico junto a crianças menores e nas políticas públicas de incentivo à leitura. Por fim, apresentaremos o resultado do levantamento dos trabalhos acadêmicos mais recentes – últimos 11 anos – que, além de terem a literatura infantil como tema central, também se aproximam do tema tratado nesse trabalho.

Finalmente, abordaremos alguns conceitos que foram fundamentais para a construção desta pesquisa, principalmente para realizar as discussões e reflexões que serão tratadas no capítulo 5, no qual os dados serão apresentados.

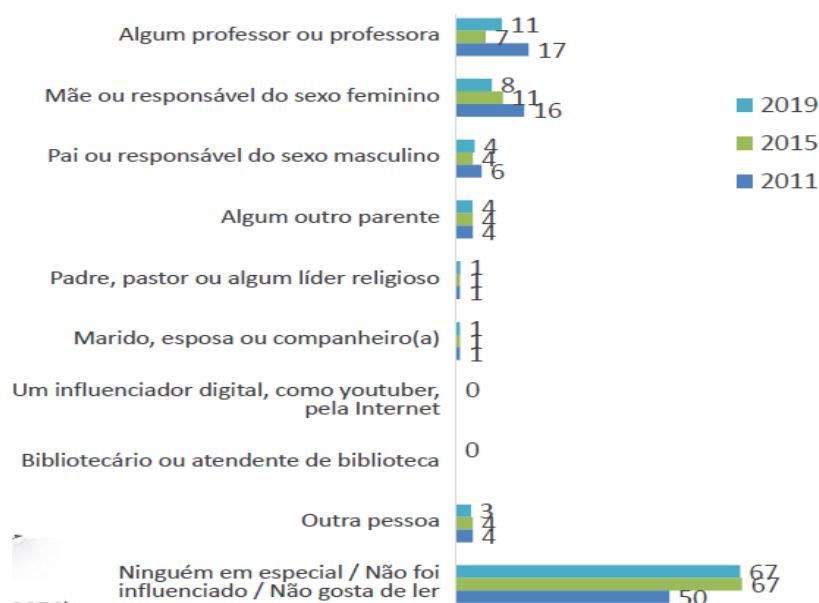
### 2.1 Literatura infantil e a primeira infância

Atualmente, a escola tem sido, em grande parte, a responsável por proporcionar o contato das crianças com os livros. Segundo a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil<sup>3</sup>, nos anos 2011, 2015 e 2019, apesar de vermos um alto índice de pessoas respondendo que não foram influenciadas ou não gostam de ler, os professores foram os que mais desempenharam este papel de incentivador/promotor de leitura, seguidos bem de perto da mãe ou responsável do sexo feminino (figura 1):

---

<sup>3</sup> Segundo plataforma do Instituto Pró Livro, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil teve sua primeira edição em 2001. A partir de 2007, já na sua segunda edição, passou a ser realizada pelo Instituto Pró Livro - IPL, adotando metodologia internacional do Centro Regional para o Fomento do Livro da América Latina e Caribe - CERLALC. Tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>>. Acesso em: 26 maio 2021.

Figura 1 - Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura. Quem, principalmente?



Fonte: Retratos da leitura no Brasil, 2020, p. 71

Percebemos que no ano de 2019, o número de pessoas influenciadas pelas professoras caiu de 17% para 11% e as que foram influenciadas pela mãe ou responsável do sexo feminino caiu de 16% para 8%, apontando que mesmo com essa queda e com o aumento no número de pessoas que não gostam de ler ou não sofreram influência na prática leitora, as professoras continuam sendo as maiores responsáveis por esse contato com os livros.

Pereira (2014), em sua dissertação *Práticas de leitura literária na Educação Infantil: Como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?*, com o objetivo de analisar e problematizar as práticas de leitura literária em turmas de 4 e 5 anos e as concepções das professoras acerca da literatura, formação docente e Educação Infantil, traça um histórico a respeito da inserção da literatura infantil no Brasil, principalmente nas escolas. À vista disso, o autor afirma que houve um aumento no interesse de produção e publicação de livros para as crianças devido a projetos de promoção e incentivo à leitura no país, tais como: o projeto de financiamento de publicações de obras literárias, implantado pelo Governo Federal na década de 70 por intermédio do Instituto Nacional do Livro; a Fundação Nacional do Livro na década de 80, que, em parceria com a iniciativa privada, patrocinou projetos de incentivo à leitura e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 1997. Com isso, vários escritores e ilustradores se destacaram, fazendo com que a literatura ganhasse maior visibilidade na época, fortalecendo, assim, a qualidade literária dos livros que se ofereciam às crianças:

Se, por um lado, a produção de livros literários comprometidos com os padrões ideológicos e pedagógicos continuava a crescer, por outro, a literatura com apuro estético-literário, criativa, bem-humorada e imbuída de consciência crítica ganhava cada vez mais espaço (PEREIRA, 2014, p. 75-76).

Cabe lembrar, conforme destaca Pereira (2014), que a inserção da literatura infantil na sociedade se deu, primeiramente, atrelada a objetivos pedagógicos próprios das instituições educativas, e no Brasil, de acordo com Zilberman (2016), ao final do século XIX, “[...] identifica-se a circulação de obras dirigidas a crianças e jovens, ainda que de modo precário e irregular. Esboça-se um mercado de livros, caracterizado pela predominância de livros estrangeiros, na maioria importados de Portugal e destinados à escola” (ZILBERMAN, 2016, p. 2). Entretanto, a autora aponta que, mesmo de forma precária, os livros infantis sofreram modificações nas quais começaram a surgir textos que misturavam ensinamentos com fantasia, nesse sentido, ao final do século XIX, a literatura infantil já estava madura o suficiente para que com a ajuda de grandes nomes que vieram posteriormente, se consolidasse como gênero literário entre crianças e adultos. Com o passar dos anos, foi possível perceber que, apesar de ainda ser utilizada com objetivos pedagógicos de ensino, a literatura infantil tem mostrado cada vez mais seu valor literário e sua importância para a primeira infância. Cabe perguntar: o que a leitura dessas obras ou o contato com elas provoca na criança? Por que ela é tão especial para a infância?

O acesso à literatura é um direito indispensável a todos, é uma necessidade universal, “ela desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p. 180). Iniciar este contato durante a primeira infância promove “nutrição cognitiva e emocional” (REYES, 2010, p. 14), favorecendo assim a construção de material simbólico, em que a criança, ao estar inserida em um mundo simbólico, realiza intercâmbio de significados, no qual ela conecta-se com os significados que constroem com os outros e conecta-se a si própria. A criança que tem este contato já nos primeiros anos de vida é capaz de estabelecer relações, reconhecer e decifrar as particularidades da voz, sons e entonações, ela “é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvitor poético desde o começo da vida e [...] seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação” (REYES, 2010, p. 33-34).

Esse contato gera cada vez mais, nas crianças, experiências literárias, permitindo que elas transitem entre o imaginário e o real, a realidade e a fantasia, o texto e a imagem, imergindo na esfera do simbólico, aprendendo a compreender a si, o outro e o mundo à sua



volta. O seu imaginário se constitui de uma forma consciente e inconsciente, ao passo que ele se faz presente na constituição de cada um de nós ao estabelecermos uma relação com a literatura. Da mesma forma, constitui-se também a criatividade, visto que a base para toda atividade criadora é a imaginação (VIGOTSKI, 2009). Ambas se desenvolvem através de experiências acumuladas.

A respeito do processo criativo e imaginário da criança por meio dessas experiências, Vigotski (2009) afirma ser possível ver esse processo durante as brincadeiras infantis, uma vez que “são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos” (VIGOTSKI, 2009), mostrando que esse movimento inicia no contato da criança com o outro, seja na relação entre pares ou nas relações criança-adulto. Mais adiante, Vigotski explica como as experiências vividas pelas crianças se refletem nas brincadeiras infantis:

[...] elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorrem na realidade. A brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

A imaginação é uma função vital necessária e é construída através de materiais extraídos da realidade. Posto que a imaginação é a base para a atividade de criação, é necessário ampliar as experiências das crianças, pois:

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Como vimos, a criação e a imaginação na criança não nascem sem referências, experiências e acúmulos. Segundo Vigotski (2009), a criança não é mais criativa do que o adulto, isso porque a criança não tem o acúmulo de experiências vividas e nem as suas relações com o meio “possuem a complexidade, a sutileza e a multiplicidade que distinguem o comportamento do homem adulto” (p. 44). Ainda segundo Vigotski (2009), essas relações e experiências “são fatores importantíssimos na definição da atividade da imaginação” (p. 44).

Se a imaginação e a criação são elementos tributários das vivências, experiências, curiosidades e descobertas das crianças, podemos inferir que os textos infantis, ficcionais ou não ficcionais são também, assim como outras práticas culturais, fontes inesgotáveis para apoiar a criação e a imaginação infantis. Ao ofertar livros literários de qualidade, as professoras auxiliam a criança a desenvolver esse processo imaginativo e criativo.

A partir do momento que o adulto seleciona livros que apresentam a realidade sob uma nova perspectiva e com um bom texto literário para as crianças, elas desconstruem, reconstruem e ressignificam o que já foi estabelecido. “Criança e texto literário ultrapassam a função meramente representativa ou de interação e de comunicação da linguagem. Ambas, criança e literatura, reconstruem um determinado uso do signo e o convertem em um objeto com o qual brincam” (BAPTISTA, 2012, p. 96).

A literatura, além de auxiliar no desenvolvimento da imaginação e no processo criativo, é uma grande aliada no desenvolvimento do pensamento, dos sentimentos e do modo como as crianças experimentam a linguagem:

Na maioria das vezes, podemos dizer que, em estágios diferentes, as crianças terão atitudes variadas em relação à morte, ao medo, ao sexo, a perspectivas, ao egocentrismo, à causalidade etc. Serão mais abertas ao pensamento radical e aos modos de entender os textos; serão mais flexíveis em suas percepções de texto. E como a brincadeira é um elemento natural de seu perfil, verão a linguagem como outra área para exploração lúdica (HUNT, 2010, p. 92).

As crianças, diferente de nós adultos, têm uma visão mais abrangente em relação aos temas, são menos limitadas, não se preocupam com esquemas fixos de linguagem, por isso, ao escutarem uma história falam desenfreadamente sobre o que perceberam e o que mais as instigaram. Porém, muitas vezes, ao fazermos perguntas sobre o significado do texto, corremos o risco de acabar modelando a criança, fazendo-a desenvolver a habilidade de sempre dizer aquilo que se espera que ela diga. Permitir que as crianças falem livremente, auxilia-as a desenvolver seu processo linguístico. É certo que em relação ao significado do texto podemos supor existir “uma certa congruência entre o que você vê, o que eu vejo e o que uma criança-leitora vê; caso contrário toda a atividade de produzir livros (e, em particular, de falar sobre eles) se torna absurda” (HUNT, 2010, p. 137).

Cada um de nós vê e experimenta o mundo de forma diferente, da mesma maneira acontece com a literatura infantil, não podemos supor que há uma igualdade de entendimento por parte dos leitores, visto que cada leitor tem o seu modo de entendimento sobre como os textos são organizados e, muitas vezes, os códigos linguísticos não nos mostram a realidade de maneira neutra, dado que “interpretam, organizam e classificam os objetos do discurso” (FOWLER, 1986, p. 30 *apud* Hunt, 2010, p. 137). Deste modo, as teorias de visões de mundo e as ideologias ganham forma, tornando-se animadoras e úteis, proporcionando de forma simples e maleável a relação do leitor com o mundo (HUNT, 2010).

Mesmo não fazendo conscientemente, quanto mais contato as crianças têm com a leitura, mais elas acumulam “tipos de significados interligados, de denotação, conotação e significado intertextual e intratextual” (HUNT, 2010, p. 146) e assim são capazes de adquirir esquemas. Cabe ressaltar que esses esquemas não são adquiridos da noite para o dia, é preciso contato frequente com o texto literário.

Buscamos, ainda que brevemente, reafirmar a importância da literatura infantil para a primeira infância, principalmente em relação ao desenvolvimento do processo criativo, imaginário e linguístico decorrente das experiências literárias. No próximo tópico, discutiremos como a temática da literatura manifestou-se e como tem sido tratada nos documentos normativos para a Educação Infantil.

## **2.2 Literatura infantil nas políticas públicas**

O reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e como primeira etapa da Educação Básica ocorreu devido a diversos movimentos, principalmente a partir dos anos 1980, quando houve mobilização social e popular de retomada da democracia, o que colocou para o Estado a necessidade de políticas educacionais de atendimento à infância. A partir desses movimentos, importantes documentos legais foram publicados, como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Com a promulgação deles, outros começaram a ser aprovados, como Resoluções, Pareceres e Diretrizes que reafirmavam a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. Será com esses preceitos legais que buscaremos realizar um diálogo evidenciando a importância do trabalho com a linguagem, mais especificamente, a literária, para essa etapa da educação.

De acordo com o Artigo 29 da LDB - Educação, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Para tanto, torna-se necessário a oferta de uma educação de qualidade, cujas práticas garantam experiências que favorecem e possibilitem às crianças este desenvolvimento integral. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – 2009b) apontam ser necessário que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil contemplem os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, ART. 6º, 2009b).

Os mesmos princípios serviram de referência para a formulação de outro importante documento para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC reafirma a necessidade de a Educação Infantil possibilitar que as crianças construam significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social e natural ao serem inseridas em situações nas quais desempenham “um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a se sentirem provocadas a resolvê-los” (BRASIL, 2017, p. 37). São seis os direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Pensar a Base tendo como foco a criança que é curiosa, observadora, questionadora, que procura respostas para construir seu conhecimento e que se apropria dele, mostra que ela está sendo reconhecida como um sujeito produtor de cultura e criador do seu próprio conhecimento.

Desse modo, faz-se necessário que as práticas pedagógicas contenham situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017). Para isso, a BNCC foi estruturada em cinco campos de experiência: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Campos estes que proporcionam um conhecimento holístico, uma vez que não são trabalhados individualmente, mas em conjunto. A partir dessa perspectiva, um tema, uma área, um conceito, presentes mais evidentemente em um determinado campo, podem atravessar outros, criando assim um elo entre eles, como, por exemplo, a linguagem escrita.

É possível inferir que a literatura perpassa todos os campos, porém é no “Escuta, fala, pensamento e imaginação” que se destaca a importância das experiências com a literatura infantil para o “desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” (BRASIL, 2017). Portanto, para que esse desenvolvimento do gosto pela leitura e para que todas as demais experiências proporcionadas pelos livros infantis possam ocorrer, é preciso, entre muitas outras coisas, que sejam ofertados às crianças livros que ampliem seu repertório linguístico e estético.

Como dito no tópico anterior, a instituição de Educação Infantil é, para muitas crianças, um espaço fundamental para o acesso a bens sociais e culturais, inclusive o acesso à literatura. Como tal, pode constituir-se como uma das primeiras experiências da criança com o texto literário. Dessa maneira, auxilia no desenvolvimento social, emocional, linguístico e imagético, fornecendo os instrumentos necessários para inserção das crianças no mundo das linguagens, verbal e não verbal.

Coerente com essa premissa, o acesso da criança à leitura é garantido nos documentos oficiais brasileiros que tratam sobre a organização curricular na Educação Infantil. Nas DCNEI, o acesso à leitura e à escrita é relatado como um dos elementos constitutivos das práticas pedagógicas que devem possibilitar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, art. 9º inciso III, 2009b). Na BNCC, como vimos, a leitura e a escrita perpassam todos os campos de experiência, mas é no ‘Escuta, fala, pensamento e imaginação’ que o acesso à literatura é mais claramente explicitado:

Na educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com os livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (BRASIL, 2017, p. 42).

Desse modo, podemos ver que é indiscutível a importância da literatura infantil. Paralelamente a isso, ações de acesso e promoção de leitura foram desenvolvidas pelo MEC desde a sua criação em 1930 (PAIVA, 2016), como parte das ações políticas do Brasil, tais como o Programa Nacional Sala de Leitura – PNSL (1984 a 1987), o Proler em 1992, o Pró-Leitura na Formação do Professor (1992 a 1996) e o Programa Nacional Biblioteca do Professor (1994 a 1997), que fora extinto com a instauração do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, sendo este o principal programa de democratização do acesso aos livros literários no país até o ano de 2015, quando foi encerrado. Com o Decreto nº 9.099/2017 unificou-se duas ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o PNBE, sendo este o atual programa no país sob nova nomenclatura, Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, mantendo a mesma sigla.

De acordo com Paiva (2016), o PNSL foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante - FAE, e tinha como objetivo compor e enviar acervos e repassar recursos para as salas de leitura. Já o Proler, criado pela Fundação Biblioteca Nacional do MEC, tem como objetivo proporcionar à comunidade o acesso a livros e outros materiais de leitura. O PNSL era realizado por meio de parcerias entre as Secretarias Estaduais de educação e algumas universidades e o Proler, mediante a participação indireta do MEC por intermédio do repasse de recursos do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Enquanto o Pró-Leitura na Formação do Professor objetivava-se em formar professores leitores para facilitar a entrada dos seus alunos no mundo da leitura e estimular a leitura na escola criando cantinhos de leitura, Bibliotecas Escolares e Salas de Leitura com uma parceria entre o MEC e o governo francês, o Programa Nacional Biblioteca do Professor atuava na formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental mediante a aquisição e distribuição de acervos bibliográficos e produção e difusão de materiais para capacitação docente.

O PNBE foi instituído no ano de 1997 como uma iniciativa do Governo Federal, sendo executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC<sup>4</sup> e tem como principal objetivo a democratização do acesso a obras de literatura infantil e juvenil, brasileira e estrangeira para toda a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, incluindo também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como periódicos, materiais de pesquisa e de referência para professores mediante o PNBE do Professor<sup>5</sup>.

Cabe ressaltar que por muitos anos – desde a década de 80 até o ano de 2008 –, a primeira infância não foi contemplada por programas de acesso e distribuição de livros, pois estes se concentravam, em sua maioria, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e para composição de acervos das bibliotecas e salas de leitura deste público. Somente em 2008, após mais de dez anos, o PNBE passou a incluir, pela primeira vez no seu processo de seleção, acervos específicos para a Educação Infantil, tornando-se um marco nas políticas públicas de incentivo e distribuição de livros literários ao considerar a importância de proporcionar o contato das crianças de zero a seis anos com a literatura<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>> Acesso em: 10 set. 2021.

<sup>5</sup> Há também a seleção de obras específicas nas derivações do PNBE, como PNBE Indígena, PNBE do Campo e PNBE Temático.

<sup>6</sup> Vários estudos já abordaram o histórico do PNBE por meio de artigos e dissertações, tais como Paiva (2009), Montuani (2010) e Pereira (2014).

Como mencionado acima, com o encerramento do PNBE em 2015 e a mudança de nomenclatura do PNLD, a aquisição e distribuição de livros literários passa a ocorrer através do PNLD Literário, no qual os livros passam a ter formatos preestabelecidos, especificidades físicas padronizadas, faixas etárias e temáticas definidas<sup>7</sup>, além de ocorrerem a cada três anos, da mesma forma como ocorre com a distribuição dos livros didáticos.

Apresentar, mesmo que de forma breve, um histórico das políticas públicas de incentivo à leitura em âmbito nacional, nos permite compreender a importância que tem sido dada ao tema e nos leva a refletir como esses programas têm influenciado os Municípios a implementarem suas próprias ações. A exemplo disso, temos o Kit Literário da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – PBH, que ocorre desde o ano de 2004, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SMED e da PBH.

O Kit Literário tem como objetivo distribuir anualmente livros literários de diferentes gêneros e adequados à faixa etária para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino – Educação Infantil (EMEIS e Creches conveniadas) e Ensino Fundamental. A seleção das obras é baseada nos critérios do PNBE, observando-se também a temática adequada a cada faixa etária. Sua distribuição é realizada de maneira aleatória, permitindo que estudantes de uma mesma sala recebam títulos diferentes (NORONHA, 2015).

Outro importante projeto de abrangência nacional é o Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI, que teve a sua aprovação em 2013<sup>8</sup> e foi coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação (COEDI/SEB/MEC). Por meio de pesquisa abrangente, objetivou-se construir parâmetros para as práticas pedagógicas relacionadas à ampliação das experiências das crianças menores de seis anos com a linguagem oral e escrita. O projeto culminou em uma proposta de formação para os educadores que atuam na Educação Infantil<sup>9</sup>, fortalecendo o tema da oralidade, leitura e escrita como um campo de pesquisa e de atuação política na defesa das crianças pequenas e reforçou a importância de uma educação de qualidade por meio dos amplos debates e aprofundamentos teóricos sobre as relações entre esses temas.

---

<sup>7</sup> Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>. Acesso em: 19 out. 2021.

<sup>8</sup> Aprovação concedida por meio do Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG. Disponível em: <<http://projetoleituraescrita.com.br/quem-somos/historico/>>. Acesso em: 20 out. 2021.

<sup>9</sup> Para saber mais, consultar. <<http://www.projetoleituraescrita.com.br/>>. Acesso em: 20 out. 2021.

Este projeto resultou em um material composto por oito cadernos de formação para serem oferecidos como um curso de formação continuada para professoras da Educação Infantil. Os cadernos foram utilizados como material de formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/Pré-escola – PNAIC Pré-escola (2017/2018), no Leitura e Escrita na Primeira Infância - LEPI/BH (2019), curso ofertado em parceria com a Prefeitura de Belo Horizonte e atualmente o curso LEEI, que tem sido ofertado para quatro municípios do estado de Minas Gerais - Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora e Matias Barbosa, sob a coordenação das Universidades Federais de Minas Gerais e de Juiz de Fora.

Os documentos e as ações citados acima, reforçam a importância que experiências de leitura, especialmente de textos literários, têm durante a etapa da Educação Infantil. Dar continuidade a essas ações por meio de novos programas e projetos possibilitam o acesso aos livros pelos mais variados setores da sociedade e ao mesmo tempo capacitam professoras a atuarem com a literatura infantil com as crianças pequenas.

### **2.3 A literatura na Educação Infantil: o que dizem as pesquisas**

No início deste estudo, apresentamos os motivos que levaram a pesquisar este tema e, em seguida, expusemos brevemente, por meio dos marcos legais, como o trabalho com a literatura infantil é mencionado nas DCNEI e na BNCC e como essa temática se faz presente nos cursos de Pedagogia. Neste item, a fim de construir um diálogo com as reflexões que motivaram este estudo e com as pesquisas mais atuais sobre o tema, realizamos buscas de artigos científicos no portal CAPES e também teses e dissertações no portal BDTD<sup>10</sup>, utilizando o recorte temporal de onze anos (2009-2019). A definição desse recorte temporal tomou como referência a homologação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil em 2009 que, como vimos, marca um momento importante para a constituição da identidade da primeira etapa da Educação Básica.

Para realização das buscas, foram empregadas as palavras-chave “Educação Infantil” e “Literatura Infantil” e posteriormente “Educação Infantil” e “Livros Infantis”. Optamos por efetuar a busca duas vezes, trocando Literatura Infantil por Livros Infantis, a fim de saber se as pesquisas incluem também livros não ficcionais.

A identificação dos trabalhos que mais se relacionavam com a presente pesquisa foi feita através da leitura do título e do resumo disponibilizados nos dois bancos de dados.

---

<sup>10</sup> A busca por artigos, teses e dissertações foi realizada em fevereiro de 2020.



No levantamento, utilizando as palavras-chave “Educação Infantil” e “Literatura Infantil”, foram encontrados 53 artigos no portal CAPES e 84 publicações no BDTD. Dessas, em apenas duas publicações encontradas no portal CAPES e cinco no BDTD foram vistos elementos que se relacionavam com a temática e ou com os objetivos desta pesquisa. As demais publicações possuíam temáticas distintas, tais como alfabetização através da literatura, meio ambiente e literatura, uso da literatura infantil no ensino fundamental, experiências didáticas através da literatura infantil, uso do objeto livro para atividades pedagógicas, questões de gênero e sexualidade, temática étnico-racial e indígena, disciplina de literatura infantil em cursos de formação, o papel do livro na formação emocional da criança etc.

No segundo levantamento, ao empregar as palavras-chave “Educação Infantil” e “Livros Infantis”, foram encontrados no total 176 artigos no portal CAPES e seis publicações no BDTD. Porém, após a leitura dos 176 títulos e resumos, foi encontrado somente um artigo relacionado ao tema desta pesquisa, sendo que o mesmo havia sido encontrado no primeiro levantamento. Os demais artigos tinham como temática: os livros infantis utilizados no ensino fundamental, análise de livros infantis com temáticas específicas, desenvolvimento sociocognitivo e comportamental, reflexões ambientais, consciência fonológica e análise de obras de autores específicos. Outras pesquisas, relacionadas à área da saúde, apareceram, pois, tinham como palavra-chave “Educação Infantil”, porém não tinham nenhuma relação com livros infantis.

Entre as seis publicações localizadas no banco de dados BDTD, nenhuma delas possuía relação com esta pesquisa. As temáticas eram: relação entre matemática e gêneros textuais; livro paradidático; tempo, espaço e corpo na representação espacial; dimensões éticas, estéticas e mercadológicas do politicamente correto nos livros infantis e literatura infantil como material que auxilia no desenvolvimento do pensamento da criança.

Tabela 1 - Resultado da pesquisa no portal CAPES E BDTD

Banco de Dados	EI + Literatura infantil		EI + livro infantil	
	Total de publicações	Total relacionado à pesquisa	Total de publicações	Total relacionado à pesquisa
CAPES	53	2	176	1
BDTD	84	5	6	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Abaixo, serão analisadas as contribuições dos trabalhos que consideramos pertinentes para os propósitos desta investigação.

No portal CAPES, os artigos de Souza e Martins (2015) e Miranda e Silva (2019), e no BDTD, as publicações de Oliveira (2010), Albuquerque (2013), Pereira (2014), Pedersen (2017) e Lima (2019) foram destacados, pois dialogam com as reflexões sobre a seleção de livros infantis por professoras.

Souza e Martins (2015), em seu artigo “Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório”, abordam a temática da literatura infantil passando por três caminhos: a literatura como direito humano, a literatura e as crianças pequenas e o papel do mediador na escolha dos livros. Apesar de os autores não explicitarem a forma como professores(as) realizam a seleção dos livros para suas turmas, vale a pena destacá-lo, pois, ao final do texto, são mencionados critérios que devem ser levados em consideração ao constituir acervo de literatura infantil:

Os critérios de seleção de acervos de literatura para crianças precisam ser cuidadosamente definidos, tendo em vista a esteticidade do texto literário, a formatação do livro, os conteúdos, as tradições literárias e sobretudo, a função humanizadora da literatura na formação da criança (SOUZA; MARTINS, 2015, p. 237).

No artigo de Miranda e Silva (2019), “A prática da contação de histórias por professoras da educação infantil”, as autoras apresentam o resultado de uma pesquisa realizada com quatro professoras de escolas municipais de Educação Infantil de uma cidade no sudeste brasileiro, que divulgam seus trabalhos de contação de história nas redes sociais. O objetivo da pesquisa foi conhecer as concepções de contação de história das professoras e como as obras que elas utilizam chegam até elas. Foi destacado que as professoras acreditam na potencialidade da contação de história para as crianças e que elas não fazem somente a

leitura dos livros de literatura infantil, mas utilizam de alguns recursos, como uso de fantoches, roupas e acessórios diferentes, data-show, dentre outros, e “promovem as transformações necessárias para que a atmosfera das histórias aconteça” (MIRANDA & SILVA, 2019, p. 752). As autoras destacam que as escolhas dos livros são feitas de acordo com os eixos de trabalho da Secretaria Municipal de Educação, pois eles se constituem como ponto de partida para a definição das obras literárias. Assim sendo, as professoras utilizam as obras que são fornecidas pelo governo municipal e os utilizam de acordo com datas comemorativas, projetos pedagógicos, dentre outros. Constatam também que as escolhas são feitas de acordo com a demanda da turma, uma vez que as professoras dão voz às crianças, consideram suas preferências e assim extraem novas ideias para novas histórias. A partir disso “as professoras fazem: consulta pessoal das obras, pesquisam, selecionam, partem do princípio das suas próprias experiências, além de utilizarem o material que é fornecido às escolas” (MIRANDA & SILVA, 2019, p. 760).

Oliveira (2010), em sua pesquisa de mestrado *O trabalho com a literatura na educação infantil*, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), busca compreender o que tem sustentado teórica e metodologicamente o trabalho com a literatura infantil em uma unidade de Educação Infantil no Sistema Municipal de Educação de Vila Velha. A pesquisadora utilizou entrevistas semiestruturadas para conhecer melhor os critérios que são utilizados pelas professoras para selecionar os textos que entram nas salas. Não foi perguntado especificamente sobre os critérios de escolha dos livros, mas foi possível perceber que em relação ao texto/narrativa escrita, as professoras preferem utilizar textos com algum ritmo musical: “as cantigas são tomadas como poesia e poemas cantados em que a linguagem verbal (texto), a sonoridade (som), a coreografia (movimento) e o jogo cênico (representação) se entrelaçam em uma atividade lúdica” (OLIVEIRA, 2010, p. 115). A autora constatou que a preferência pela música é devido ao objetivo de trabalhar conteúdos de alfabetização ou fazer a aula ser dinâmica e que as professoras não reconhecem “esse gênero como expressão literária e artística” (OLIVEIRA, 2010, p. 115).

Albuquerque (2013), em pesquisa de mestrado *Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de Educação Infantil do Recife*, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), busca investigar os espaços de leitura disponíveis nas instituições públicas de educação que atendem a Educação Infantil. Foram analisados os espaços de leitura e como eles estão organizados, o acervo disponível nas salas, bibliotecas e outros espaços de leitura e as estratégias utilizadas pelas docentes para o acesso aos livros pelas

crianças. Realizou também uma entrevista com as 26 professoras pesquisadas para saber sobre a existência e organização dos espaços de leitura, acervo de literatura e o acesso que as crianças e professores tinham a esse acervo e sobre as práticas de leitura desenvolvidas nas instituições. Em um determinado momento da entrevista foi perguntado quais livros de literatura eram lidos para as crianças, foi constatado, então, que para a maioria das professoras, a escolha dos livros “baseava-se no interesse em discutir determinados temas com as crianças” (ALBUQUERQUE, 2013, p. 92) e que para as outras professoras, a escolha dos livros era de acordo com o interesse e gosto das crianças.

Pereira (2014), em sua pesquisa de mestrado *Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?* pela FaE/UFMG, buscou analisar e problematizar as práticas de leitura literária realizadas em turmas de 4 e 5 anos em uma EMEI de Belo Horizonte. Foram feitas observações das práticas e entrevistas com as professoras. Foi constatado por Pereira que a literatura infantil está presente mais na fala das professoras do que na prática, e que as professoras selecionavam os livros de acordo com o interesse demonstrado pelas crianças na sala de aula ou durante a roda de conversa. Ademais, constatou que elas observavam também as ilustrações e se as capas eram atrativas. Porém, de acordo com a pesquisadora, “não foram observados critérios bem definidos no que diz respeito à adequação da faixa etária, qualidade do projeto gráfico-editorial, qualidade temática e textual da obra” (PEREIRA, 2014, p. 212).

Pedersen (2017), em sua dissertação de mestrado *A formação continuada de professores e a literatura: estratégias de leitura e seleção de obras*, pela PUC – Campinas, buscou verificar se houve mudanças nas práticas das professoras participantes de um curso de formação continuada no qual exploravam estratégias de leitura e seleção de obras. Para isso, utilizou uma abordagem qualitativa com princípios de pesquisa ação-estratégica, onde inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico nacional e internacional e posteriormente oferecido um curso de formação continuada para algumas professoras e coordenadoras do Ensino Fundamental de um município de São Paulo. Pedersen utilizou questionários e entrevistas para compreender se houve mudança quanto às práticas de leitura, mudança de concepção sobre as obras literárias e mudança na forma de seleção. Foi constatado pela pesquisadora, por meio das entrevistas, que algumas professoras escolhem os livros pelo tema, história, ilustração ou idade, e que uma única professora escolhe pelo que ela gosta de ler. Considerei a pesquisa de Pedersen, pois mesmo tendo-a realizado com

professoras do ensino fundamental, há proximidade entre o tema de pesquisa da autora e o proposto neste estudo.

Lima (2019), em sua pesquisa de mestrado *O lugar da literatura infantil no espaço educativo: vozes de professoras*, pela UNESP, buscou compreender e apontar por meio da fala das professoras o lugar da literatura infantil na formação leitora das crianças. Para isso, a pesquisadora teve acesso ao planejamento das professoras e realizou um encontro com elas para uma conversa sobre a literatura infantil. Ao ter acesso aos títulos selecionados pelas professoras por meio do planejamento e da lista dos livros, ela verificou que eram sempre títulos “elencados nas sequências didáticas com o objetivo de desenvolver e desencadear ações pedagógicas com fim determinado [...]” (LIMA, 2019, p. 78). Por fim, constatou que as professoras, apesar de serem leitoras literárias e de entenderem a importância de se formar crianças leitoras, demonstram lacunas quanto à intencionalidade em desenvolver atitudes leitoras nas crianças e a uma significação do que seja contribuir para a formação de leitores. Durante a entrevista que ocorreu no encontro de Lima com as professoras, não há nenhum relato sobre como elas faziam as escolhas dos livros.

Os estudos citados acima mostram que as escolhas literárias realizadas pelas professoras da Educação Infantil ainda é um tema pouco pesquisado. Apesar de os estudos abordarem práticas de leitura, a discussão acerca da seleção dos livros de literatura é tomada em segundo plano ou aparece somente como uma pequena citação no texto, mostrando assim o espaço reduzido nas falas das professoras sobre suas escolhas. Ainda que não aprofundem a temática da seleção, os estudos de Souza e Martins (2015), Oliveira (2010), Albuquerque (2013) e Pereira (2014) servirão de apoio para a discussão acerca da história da literatura infantil no Brasil, da constituição dos acervos de literatura infantil e das escolhas literárias realizadas pelas professoras. O trabalho de Lima (2019) auxiliará na compreensão dos aspectos relacionados à formação leitora na Educação Infantil e a pesquisa de Pedersen (2017), mesmo tendo como sujeitos professores do Ensino Fundamental, apoiará na discussão sobre a formação continuada com a temática da literatura infantil.

Embora esses trabalhos tenham trazido significativas contribuições para o campo de estudos em que se situam, novas pesquisas são importantes para contribuir com as discussões sobre a escolha dos livros infantis pelas professoras da Educação Infantil. Por isso, esta pesquisa buscou dar voz às professoras para conhecer melhor suas escolhas, o que sabem a respeito da literatura infantil e como concebem o trabalho de formação das crianças como leitoras de literatura.

Considerando a relevância da literatura infantil para a formação das subjetividades das crianças, a necessidade de os acervos destinados à Educação Infantil se constituírem de livros de qualidade e, ainda, levando em conta que as professoras são agentes de formação de leitores de literatura, faz-se necessário conhecer melhor como são realizadas as escolhas dos livros de literatura em creches e pré-escolas.

Posto isso, no próximo capítulo enfatizarei a discussão a respeito da constituição de acervos, quais aspectos levar em conta ao selecionar livros infantis, que características atribuir a um livro infantil para ser considerado de qualidade e como definir um acervo de qualidade para o trabalho com crianças menores de seis anos, abordando o conceito de bibliodiversidade. Estas noções foram fundamentais para a construção desta pesquisa, principalmente para realizar as discussões e reflexões que serão tratadas no capítulo 4, no qual os dados serão apresentados.

### 3. A CONSTITUIÇÃO DOS ACERVOS: CRITÉRIOS DE QUALIDADE E A BIBLIODIVERSIDADE

A literatura infantil, nas últimas décadas, vem se destacando em diferentes contextos, tais como universidades, centros de formação profissional, mercado editorial, *booktubers* e nas práticas pedagógicas de instituições de Educação Infantil. A especificidade dessa literatura está no público a que se destina. Como sustenta Patte (2012), “o importante na literatura infantil não é tanto que ela seja ou não literatura, mas que seja infantil. É esse caráter específico que a torna interessante e que lhe confere a sua dignidade” (p. 49).

Podemos dizer que Hunt complementa essa definição ao afirmar que “A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças” (HUNT, 2010, p. 96). E por ela ser destinada a este público, é necessário que o autor tenha uma compreensão da infância para não ficar preso a elementos do sistema literário adulto.

Fica evidente que a literatura infantil é complexa e, portanto, assim como as demais literaturas que destinadas à públicos de maior faixa etária, possui critérios e parâmetros de qualidade que devem ser observados por aqueles que a fazem chegar até crianças.

A distinção feita por Martha (2011) acerca das expressões “gosto” e “bom” nos ajuda a compreender a questão da qualidade literária, levando em conta sua complexidade. Para a autora, se queremos entender que parâmetros de qualidade são esses, primeiramente é necessário refletir sobre esses dois termos, “gosto” e “bom”, para compreender porque eles não são critérios quando falamos de qualidade. O “gosto” tem relação com prazer estético. É adquirido a partir do contato com o livro e é algo muito particular de cada sujeito. Ela afirma que “o prazer do leitor – ‘o gosto’ – decorre do contato com o objeto no momento da leitura, uma vez que, diante do texto, exerce sua atividade criativa, instigada pela recepção da vivência alheia” (MARTHA, 2011, p. 48). O gosto também está relacionado à formação de repertório, quanto mais lemos e temos contato com uma gama variada de propostas estéticas, mais o ampliamos e o definimos. Sendo assim, tanto adultos como crianças adquirem o gosto através da interação que têm com o texto.

Já em relação ao termo “bom”, segundo a autora, um bom livro de literatura infantil, de acordo com as crianças, é aquele que as agrada, que as insere no mundo da imaginação e,

ao mesmo tempo, no mundo real (MARTHA, 2011). Porém, para nós, adultos, o bom livro de literatura vem carregado de vários outros sentidos, como, por exemplo, aquele atribuído por professoras quando o enquadra no projeto de leitura literária da escola. Sobre essa qualificação do livro de literatura infantil como sendo “bom”, Hunt (2010) argumenta

O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante, “bom” em termos de eficácia para educação, aquisição de linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. “Bom”, como uma aplicação abstrata, e “bom para”, como uma aplicação prática, estão em constante conflito nas resenhas sobre literatura infantil (HUNT, 2010, p. 27. Grifo do autor).

Ambas as problematizações nos levam a concluir que ao empregarmos a palavra “bom” para nos referirmos a um livro de literatura infantil, estamos colocando um sentido para este livro, para a leitura deste livro, assim como afirmado acima. Porém, se entendemos o livro como objeto cultural e nos preocupamos com o caráter literário da obra, já não classificamos simplesmente o livro como “bom”, mas sim um livro com qualidade literária.

Além de ser um objeto artístico que incentiva a fantasia e a imaginação, as obras literárias infantis possuem uma pluralidade de linguagens que permitem diferentes níveis de leitura e interpretações, sendo assim um objeto multimodal, pois “resulta da relação híbrida, ou seja, de uma relação que mistura dois ou mais elementos diferentes, para formar suas partes (projeto gráfico, ilustração, elaboração da linguagem verbal)”. (PIMENTEL, 2016, p. 60).

O fato de programas e instituições promoverem premiações e divulgarem listas de livros agraciados não implica necessariamente que as professoras tenham acesso a essas obras, tampouco que reconheçam os critérios que conferiram ao livro selos de qualidade. As discussões acerca de critérios para definir que livros são considerados de qualidade na literatura infantil parecem ainda não estarem adequadamente presentes nos cursos de formação inicial, nem acessíveis, no seu dia a dia. Sabemos que, para que as crianças tenham ampliadas suas experiências estéticas, é importante que as professoras e demais agentes promotores de leitura tenham contato e leiam uma gama variada de obras. Além disso, é preciso uma formação estética que as ajude a perceber detalhes presentes nos textos verbal e imagético, nuances que fazem dele uma obra aberta e capaz de sensibilizar pelo apelo estético que possui.



Sendo assim, nos próximos tópicos, apresentaremos uma reflexão a respeito do que é qualidade na literatura infantil, e alguns aspectos que podem ajudar na construção de um acervo bibliodiverso com propostas estéticas que poderão enriquecer os repertórios das crianças.

### **3.1 Qualidade na literatura infantil**

Ao construir ou renovar um acervo de obras literárias, tanto para uso particular quanto para a instituição, é necessário saber e estabelecer critérios ao selecioná-las, pois, cada vez mais o mercado editorial aumenta o número de livros publicados por ano, o que é algo positivo, visto que mostra um investimento em publicações infantis, provavelmente, devido ao forte impacto dos programas de incentivo à leitura no país (COSSON; PAIVA, 2014). Porém, esse processo “requer tempo e uma dose considerável de serenidade” (COLOMER, 2017, p. 251), principalmente por sabermos que é impossível ler tudo o que é lançado. O mercado editorial infantil é vasto, e há hoje em dia editoras que prezam por obras com qualidade literária e outras que “direcionam suas ações para o aliciamento de consumidores” (MARTHA, 2011, p. 51), espera-se que as professoras conheçam o que dispõe esse mercado e suas inúmeras possibilidades, para que, baseando-se em elementos externos e internos às obras, possam selecionar aquelas que se constituem como livros de qualidade.

Quando observamos um bom livro, segundo Veloso (2011), temos que levar em conta o texto, a ilustração e o design gráfico, pois estamos “perante um artefato que é simultaneamente um objeto cultural e comercial” (VELOSO, 2011, p. 223). Já Colomer (2017), afirma que devemos fixar nossa atenção para a narrativa literária, ilustração, elementos materiais do livro e a relação entre o texto e a imagem. Paiva (2016), por sua vez, destaca a qualidade textual, temática e gráfica. Os três autores referem-se aos mesmos elementos, porém com palavras diferentes. Ambos os elementos apresentados por Colomer (2017) e por Veloso (2011) se relacionam com os apresentados por Paiva (2016):

Quadro 1 - Comparativo

Paiva	Colomer	Veloso
<b>Qualidade Textual</b>	Narrativa literária	Texto
<b>Qualidade Temática</b>	Narrativa literária, ilustração	Texto, Ilustração
<b>Qualidade Gráfica</b>	Ilustração, Elementos materiais do livro, Relação entre o texto e a imagem	Ilustração, Design gráfico

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos textos de Veloso (2011), Paiva (2016) e Colomer (2017).

A classificação utilizada neste estudo para as análises seguintes, será realizada de acordo com o que Paiva (2016) discute, integrando os elementos apresentados por Veloso (2011) e Colomer (2017) nos apresentados por Paiva (2016), de modo que se torne mais claro e ilimitado.

### 3.1.1 Qualidade textual

Ao olharmos um livro pela primeira vez, observamos seus elementos externos, a sua capa, o seu título, seu formato, para posteriormente abriremos e então analisarmos seus elementos internos. De acordo com Martha (2011), os elementos internos são a estrutura do texto, isto é, eles têm como foco a poesia e a narrativa, seja ela verbal, de imagem ou ambas. Neste tópico, enfatizaremos somente o elemento verbal<sup>11</sup>.

A qualidade do texto é um dos elementos que compõem a estética da obra. De acordo com Corrêa (2008), um bom livro de literatura infantil é aquele que, além de um projeto gráfico de boa qualidade, apresenta um texto coeso e coerente que permite ao leitor construir os sentidos do texto gradativamente.

Analisar o elemento textual vai muito além de observar somente o conteúdo da sua narrativa. De fato, a narrativa é um ponto importante da análise pois ela pode direcionar e também aumentar ou reduzir as possibilidades de interação que leitor e o ouvinte – no caso das crianças que ainda não leem convencionalmente – têm com o livro. Porém, faz-se necessário analisar igualmente a linguagem utilizada nos textos. Uma vez que as crianças são leitoras em desenvolvimento, cada contato com o livro infantil faz com que elas criem

<sup>11</sup> Embora, no caso de livros ilustrados, que representam grande parte da publicação para a infância, texto verbal e imagético constituam um todo na construção de sentidos, para efeito didático, vamos separar os dois elementos, a fim de apontar aspectos que muitas vezes são preteridos nas análises

significados e adquiram esquemas para se tornarem leitoras competentes. Sua competência leitora não está na quantidade de palavras novas e difíceis que ela aprendeu, mas sim na sua capacidade de acumular “significados interligados, de denotação, conotação e significado intertextual e intratextual” (HUNT, 2010, p. 146-147).

Observar a linguagem utilizada pelo autor nos ajuda a identificar o valor literário de uma obra, levando em conta “a riqueza, precisão e qualidade das imagens da linguagem utilizada” (COLOMER, 2017, p. 256) para que haja uma harmonia entre a história e o público a quem se destina. Em relação à adequação da linguagem, é importante que não resulte em empobrecimento dos textos verbais, nem tampouco que tais textos contenham somente o que é visto pelos personagens ou uma descrição da ilustração. Os textos verbais em livros de qualidade, não buscam “facilitar” a compreensão da história, mas ao contrário, devem levar em conta a necessidade de ampliação estética e linguística do leitor. Um texto para esse público precisa dosar o que é familiar e o que é estranho. Ainda que não compreendam o sentido da palavra, as crianças são capazes de deduzir significados pelo contexto em que são usadas e demonstram predileção por expressões estranhas que aguçam a sua curiosidade pela língua<sup>12</sup>.

Da mesma forma que o autor precisa se questionar sobre a necessidade linguística do seu leitor, ao selecionarmos um livro para uma criança precisamos nos perguntar sobre qual é a sua necessidade linguística. Ao privá-las de ter contato com palavras que julgamos complexas estamos impedindo que expandam o seu vocabulário leitor e a sua experiência estética. Alinhados à ideia de Paiva (2016), ao oferecer um livro infantil é importante observar os “aspectos éticos, estéticos, e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil” (PAIVA, 2016, p. 32).

Se os leitores adultos proficientes interagem tanto com o texto e os seus códigos quanto com outros códigos acrescentados à leitura a partir do seu repertório, da mesma forma acontece com a criança. Dessa forma, narrativa, independentemente de ser menos ou mais formal, garante uma sintonia entre aquele que já viveu muito e aquele que está em uma fase da vida de muitas descobertas, com mais perguntas que respostas. Entretanto, essa interação entre códigos pode não acontecer, no caso das crianças, com a mesma intensidade com que

---

<sup>12</sup> A formulação da frase final deste parágrafo apoiou-se na arguição da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Zelia Versiani Machado, proferida durante a defesa desta dissertação.

ocorre com os adultos, já que no caso das crianças elas não possuem um repertório tão amplo proporcionado pelos anos e pelas experiências vividas. Ainda assim, é preciso ter em mente que a criança também interage e, a cada nova leitura, o texto pode ganhar um novo significado, visto que por sermos seres voláteis, suscetíveis à mudança, os nossos gostos e as nossas interações com a obra mudam. O novo modo de ler vai depender do humor, do conhecimento já adquirido e da intenção do leitor.

O início das narrativas pode prender ou perder o leitor. O seu êxito vai depender se a narrativa apresenta elementos suficientes que façam o leitor imaginar os personagens, o cenário e que desperte aquele gostinho de curiosidade sobre o que vem a seguir. Da mesma forma, o final das histórias é a parte fundamental para a “valorização das narrativas” (COLOMER, 2017, p. 259), uma vez que ela é capaz de provocar uma reação emotiva no leitor e dar sentido ao que foi lido. Nem sempre esse final que provoca reações e sentidos terá o final feliz, com todo o enredo fechado e sem nenhuma história em aberto. Segundo Colomer (2017), algumas obras trarão sim finais felizes, mas também a “aceitação dos seus problemas por parte do protagonista” (p. 261), que seria uma nova versão dos finais felizes, os finais negativos, os abertos, nos quais não há um fechamento da narrativa, e o final misto, onde há uma mistura entre o positivo, aberto e negativo, quando a história trata de mais de um tema, cada um terminando de uma forma diferente.

Segundo Martha (2011), textos verbais considerados de qualidade literária são aqueles que utilizam, de maneira inovadora, recursos linguísticos capazes de proporcionar diferentes camadas de sentido e de significados, para leitores diversos, e são também aqueles textos que rompem clichês e modelos pré-estabelecidos e, assim, reforçam a importância da ambiguidade e da pluralidade de significação da linguagem literária.

Uma vez que o texto verbal de qualidade é capaz de romper com os clichês e modelos, a sua disposição, o jogo de palavras ou até mesmo as rimas podem permitir uma leitura prazerosa, despertando no leitor a curiosidade, a imaginação e, sobretudo, a construção de novos sentidos a partir do que foi lido.

Quando a professora conhece os elementos textuais, ela é capaz de “analisar se as opções do autor ao escolher os elementos construtivos se encontram realmente a serviço do que se deseja contar e se todos estes aspectos colaboram para ampliar a experiência literária de sua leitura” (COLOMER, 2017, p. 256), podendo acrescentar ainda seu potencial para interação entre a criança e o livro, confirmando ou não, desse modo, a sua qualidade textual.

### 3.1.2 Qualidade temática

As produções literárias infantis hoje, por mais que tenham uma circulação pedagógica – e a maioria terá, uma vez que grande parte da circulação desses livros ocorre nas escolas – não significa que devem deixar de lado o seu caráter literário e artístico e que não devemos defendê-lo, principalmente com a grande variedade de editoras e de livros para crianças. Com essa variedade, encontramos também uma diversidade de temas, que sequer podemos afirmar a sua qualidade, uma vez que o tratamento dado a eles nem sempre ocorre da maneira ideal. Para entender melhor essa afirmação, tomemos como referência o levantamento feito por Paiva (2008) a partir do estudo sobre as obras inscritas no PNBE, em que ela apresenta os três eixos temáticos prioritários (Quadro 2) que se destacam nas produções endereçadas às crianças<sup>13</sup>. Neste estudo ela aponta que dos 1735 títulos inscritos, 86% inserem-se nos temas tradicionais de fantasia, 11% nos transversais e 3% tratam de temas delicados (PAIVA, 2008, p. 39):

Quadro 2 - Eixos temáticos prioritários

<b>Tradicionais de fantasia</b>	<b>Transversais</b>	<b>Delicados</b>
Contos de fadas e fábulas (versões, traduções e adaptações), histórias de animais e espaços preferidos pelas crianças (fazendas, parques, circos etc).	Conteúdos a serem ensinados às crianças (inclusão social, meio ambiente, respeito às diferenças) que perpassam vários campos do conhecimento e que utilizam recursos narrativos próprios dos textos literários.	Conjunto de temas que colocam em evidência as experiências cotidianas vivenciadas pelos seres humanos, como a morte, o medo, abandono, separação e sexualidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do texto de Paiva, 2008

Não é porque estes são os eixos temáticos prioritários que significa que eles serão selecionados, oferecidos e recepcionados na mesma medida em escolas e turmas de Educação Infantil. Podemos pegar como exemplo o diferente tratamento dado a cada um deles pelo mercado editorial, ao publicar cada vez mais livros com temáticas que têm mais saída e aceitação por parte das instituições de ensino. Esse exemplo fica melhor explicitado ao observarmos o número de produções inscritas no PNBE 2008, de acordo com o número citado acima. Pode-se inferir com esses dados que a grande produção de livros infantis ainda é

<sup>13</sup> Sabe-se que este estudo foi realizado há mais de dez anos, porém, em uma rápida pesquisa nas plataformas Capes e Scielo, não foram encontrados estudos que apresentassem a porcentagem de obras inscritas separadas por eixos temáticos. Seria interessante comparar esses dados com os anos seguintes para saber se houve alteração ou se a situação permaneceu a mesma até a última edição do PNBE.

referente aos temas tradicionais de fantasia e que pouquíssimos são os que abordam temas delicados.

Isso pode acontecer devido a tendência que algumas instituições de educação infantil têm em oferecer histórias alegres, onde o bem vence o mal, possibilitando aprender certos conteúdos e valores utilizando recursos narrativos próprios dos textos literários e que temas que abordam questões fundamentais da existência humana, tanto para crianças como para os adultos, são mais difíceis de trabalhar, por isso, menos aceitas pelas professoras:

[...] a escola opta pela literatura de entretenimento que melhor se adapta a função de coadjuvante pedagógico; censura os temas que considera delicados, polêmicos, perigosos, ousados; promove uma assepsia temática em seu diálogo com a literatura; coíbe a discussão dos enigmas da existência humana e da complexidade das relações sociais que poderiam ser problematizadas por meio da ficção. (PAIVA, 2008, p. 45).

Optar por deixar esses temas de lado, por às vezes não saber como problematizar e pensar que a criança não é capaz de lidar com a realidade, pode ser uma decisão equivocada, pois o livro por si só já faz essa problematização ao abordar diversas situações por meio de uma linguagem que respeita a criança, de maneira leve, prazerosa e lúdica, e que se baseiam em experiências vividas ou próximas à realidade infantil. Falar sobre a realidade nos livros infantis não nos afasta da ficção, visto que é possível encontrar narrativas que fogem dos estereótipos e utilizam de metáforas, fazendo-nos penetrar no patamar da subjetividade, da analogia, da intuição, do imaginário e da fantasia (AZEVEDO, 2004), utilizando, com efeito, imagens que dialogam e ampliam o significado do texto verbal ao abordarem assuntos pertencentes ao mundo infantil, proporcionando de maneira poética, natural e em alguns momentos bem humorada, o autoconhecimento, a reflexão e o diálogo entre os pequenos leitores.

Os chamados temas delicados são definidos por Paiva (2008, p. 38) como aqueles que “põem em relevo experiências cotidianas, vivenciadas por qualquer ser humano, independente da idade, como a morte, o medo, o abandono e a separação”. Paiva (2008) complementa ainda que é comum chamarmos de temas delicados quando pensamos no público infantil devido à ideia erroneamente concebida que as crianças não conseguem lidar com essas questões naturais na existência de qualquer ser humano. Evidentemente, tratar desses temas com crianças pequenas, sobretudo na educação infantil, requer uma atenção especial, pois há um “grau de explicitude que deve ser medido, dosado, conforme a idade. Requer delicadeza nas

escolhas pelo fato de sua relação com as linguagens e com os conteúdos que as expressam serem diferentes da dos adultos, já com uma carga maior de experiências de vida”<sup>14</sup>.

Ao oferecermos livros que se dedicam ao enfrentamento dessas questões e que trazem confronto tanto para os adultos quanto para os pequenos, oportunizamos às crianças vivenciar o encontro com essas questões por meio da literatura, de tal forma que elas possam construir suas próprias representações (BAPTISTA; AMARAL; SÁ, 2021).

Não estamos afirmando que os demais temas não devam ser oferecidos, muito pelo contrário, é importante que se ofereçam livros de fantasia para as crianças, visto que será para elas uma maneira de se relacionarem e interagirem com o outro no mundo e se expressarem. Neles também são encontrados temas delicados, como ausência da mãe, do pai, pobreza material e a solidão na infância, maldade humana, etc. Apesar de haver uma grande produção dos livros tradicionais de fantasia, há também um sentimento de exaustão que por vezes nos tem feito duvidar do potencial da fantasia. Todavia, essas obras auxiliam as crianças a colorarem em prática a sua capacidade de imaginação, conhecerem o mundo que as cerca e a pensarem criticamente. Uma vez que as “temáticas são discursos produzidos, e os discursos se alteram quando proferidos por diferentes sujeitos, em diferentes tempos” (PAIVA, 2008, p. 52), podemos afirmar que elas mudam com o passar dos anos, com os diferentes sujeitos e sociedade.

Portanto, mesmo que encontremos livros com um formato fora do padrão habitual, com uma excelente gramatura de papel, com um projeto gráfico arrojado que se destaca, o tratamento dado ao tema pode não atender “aos interesses das crianças, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem” (PAIVA, 2016, p.34), pois, a linguagem utilizada no texto verbal e nas ilustrações não sobressai, deixando de contribuir para uma experiência de leitura significativa. Somente o projeto gráfico arrojado de um livro não fará dele uma boa obra de literatura. Da mesma forma, um livro cuja temática e cujo texto verbal possuem qualidade literária, mas uma inadequada relação com as ilustrações no seu projeto gráfico, pode não se constituir em uma obra de qualidade.

### 3.1.3 Qualidade gráfica

---

<sup>14</sup> O trecho em destaque foi registrado a partir da arguição realizada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Zelia Versiani Machado, durante a defesa desta dissertação.

A qualidade gráfica não se refere somente aos elementos materiais e ou externos do livro, mas sim a todo o projeto que o constitui, como “a qualidade estética das ilustrações; a articulação entre as linguagens verbais e visuais; o uso de recursos gráficos adequados a crianças na etapa inicial de inserção no mundo da escrita” (PAIVA, 2016, p. 36). De acordo com Martha (2011), os elementos externos que constituem o livro são: capa, contracapa, informações sobre autor e ilustrador, letra, espaçamento, papel, ilustrações, técnicas, encartes etc.

Segundo Colomer (2017), os elementos materiais do livro vão desde o formato – tamanho, forma e capa, quarta capa e guarda; páginas – disposição e orientação dos textos e ilustrações; fundo de página e a relação entre texto e imagem. Ao avaliar um livro, é preciso observar se o tamanho está de acordo com a idade a quem se destina e à sua função. Quanto à forma, hoje em dia é muito comum encontrarmos livros que brincam com os formatos, diferentes dos habituais retangular ou quadrado, como, por exemplo, os livros interativos, que podem ser sanfonados, com páginas cortadas, superposição, bordas recortadas, reproduzindo o contorno de animais e ou outros personagens. Por serem o primeiro elemento que observamos, a capa, quarta capa e guarda também fazem parte da história, uma vez que a leitura de um livro inicia na contemplação do título, da ilustração e todo o projeto gráfico da obra, inclusive as informações da quarta capa e as ilustrações presentes na guarda, que em algumas obras, a história se inicia neste momento.

Crianças são leitoras de imagem, essa leitura precede a leitura das palavras, sendo assim, oferecer livros que tenham ilustrações de qualidade contribuem para que a criança adquira conhecimento sobre a linguagem visual, como “a forma, a textura, o traço, o ritmo, o cromatismo, as maneiras de usar a cor para representar o volume ou a luz, a composição, a perspectiva etc.” (COLOMER, 2017, p. 268). Conhecimento este que será adquirido de forma progressiva, por meio do contato regular dos pequenos com a literatura infantil. Também contribuem para aproximar o leitor à obra a partir do momento que estimulam a afetividade e simpatia, podem também desafiar o leitor por meio de jogos de cumplicidade ou de descobrimento, ambiguidade ou transmitindo informação sobre a realidade (COLOMER, 2017). Por sua parte, o texto imagético de qualidade amplia os horizontes da imaginação do leitor, as imagens “ultrapassam a representação fidedigna do verbal, propõem leitura autônoma e criadora do texto, permitindo a elaboração de imagens mentais com semântica e sintática próprias” (MARTHA, 2011, p. 54).



A professora não precisa necessariamente ser conhecedora de arte e saber todas as técnicas de ilustração existentes, porém ela precisa observar qual é a informação que a imagem está passando, ela estaria, assim, ampliando as possibilidades expressivas de um texto destinado a um leitor iniciante. Obras altamente lúdicas que têm o poder de captar o interesse da criança e envolvê-la.

As ilustrações de um bom livro de literatura infantil extrapolam o caráter descritivo e documental da obra e podem provocar no leitor uma agradável sensação durante a leitura, auxiliando-o na compreensão do enredo e na percepção de detalhes que não aparecem explicitamente no texto escrito.

É possível sintetizar afirmando que livros de literatura infantil de qualidade são aqueles que, além de oferecerem uma rica experiência linguística e estética, auxiliam a criança no desenvolvimento da sua imaginação, criatividade e subjetividade.

Cabe ressaltar que além de conhecer e empregar critérios para identificar obras de qualidade literária, as professoras precisam considerar a importância da diversidade para a constituição dos acervos, como veremos a seguir.

### **3.2 Bibliodiversidade**

Bibliodiversidade ainda é um termo pouco conhecido e pesquisado no Brasil<sup>15</sup>, de modo geral. Ao focalizar este termo para a área da literatura infantil, as pesquisas são ainda mais escassas. Devido a isso, para iniciar nossa discussão, faz-se necessária a conceituação de tal termo para auxiliar no entendimento do que será abordado a seguir.

Segundo o Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia (2008), o radical biblio é “derivado do grego bíblion, que significa livro. Usado na formação de vocábulos relativos a livros e bibliotecas”. Já a palavra diversidade, segundo o dicionário online Michaelis (2021), significa “1. Qualidade daquilo que é diverso, diferença, dessemelhança, variação, variedade. 2. Conjunto que apresenta características variadas; multiplicidade”. Porquanto, buscando uma relação entre o significado de Biodiversidade é possível resgatar também a familiaridade presente entre ambas palavras. Assim, em Biodiversidade temos o radical Bio, o qual é derivado do grego bíos que significa vida; tempo, condição e meio de vida e é definida como “conjunto de todas as espécies de plantas e animais existentes na biosfera e em determinada região ou época; diversidade” (MICHAELIS, 2021). A Bibliodiversidade é, então, definida

---

<sup>15</sup> Em breve pesquisa no portal Capes e no BDTD, ao utilizar a palavra “Bibliodiversidade”, foram encontrados 4 artigos e 1 dissertação respectivamente. Pesquisa realizada no dia 10/04/2021.

como diversidade de livros e produções. No caso do presente estudo, abordaremos a Bibliodiversidade nos acervos para a primeira infância.

A primeira afirmação que temos que ter em mente ao constituir um acervo é que Bibliodiversidade e qualidade são os requisitos básicos na construção de um acervo para a primeira infância e que não podem estar dissociados, uma vez que ter somente um acervo diverso, porém sem livros qualidade não garante um acervo bibliodiverso de qualidade. Da mesma forma que ter livros de qualidade, porém com pouca diversidade também não garante um acervo de qualidade.

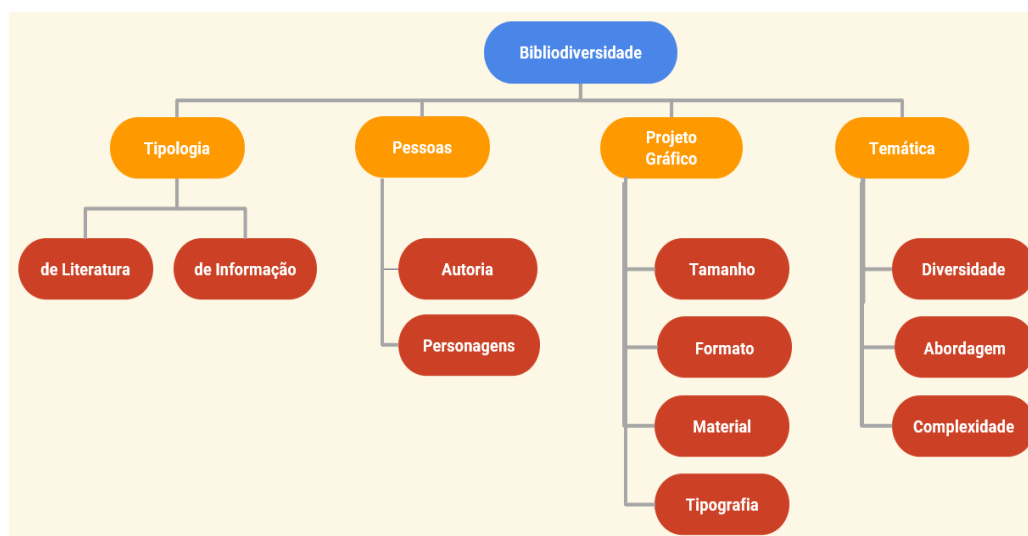
Mas o que seria então um acervo bibliodiverso para a Educação Infantil? De acordo com as discussões apresentadas no caderno 7 da coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, Livros infantis: acervos, espaços e mediações (2016) e com a publicação da editora Banco del Libro, *Muchos libros paraniños: un guía para reconocerlos y nombrarlos* (2001)<sup>16</sup>, um acervo para a Educação Infantil deve conter livros de diferentes temáticas, variadas formas de exploração das temáticas, diversidade de tipos e gêneros, materialidade, técnicas de ilustração, autoria e graus de complexidade, bem como textos híbridos, ou seja, que misturam tipos e gêneros, quando, por exemplo, em um mesmo livro, há poesia, texto informativo, verbetes e imagens dialogando entre si.

Vejamos no organograma de Baptista, Amaral e Sá (no prelo) como essas categorias podem ser divididas:

---

<sup>16</sup> A publicação *Muchos libros para niños: un guía para reconocerlos y nombrarlos* (2001), da editora Banco del Libro, foi tida como referência para a construção de determinadas perguntas do questionário enviado às professoras do LEEI. O seu uso será abordado no próximo capítulo.

Figura 2 - A Bibliodiversidade



Fonte: Baptista, Amaral e Sá (no prelo). Acervo para primeira infância: a questão da qualidade e da Bibliodiversidade.

A intenção desta discussão não é classificar os livros, tampouco restringi-los a uma só categoria, uma vez que seria impossível devido às particularidades e ao mesmo tempo às possibilidades de cada obra. As categorias são dinâmicas e se adaptam à realidade que os livros oferecem, suas circunstâncias e funções de leitura.

A categoria Tipologia subdivide-se em duas: livros de literatura, também conhecidos como ficcionais, e os livros informativos<sup>17</sup>, também conhecidos como não ficcionais. Eles divergem no seu conteúdo, uma vez que nos ficcionais privilegia-se uma leitura estética e artística ao invés do conteúdo informativo, enquanto nos não ficcionais, além das experiências estéticas e artísticas, objetiva-se a transmissão de informações.

Ao estabelecer a rede de saberes, experiências e informações, os livros não ficcionais possibilitam a formação do espírito científico, estético e artístico, uma vez que os textos conseguem normalizar a visão exposta do mundo com leveza e organicidade. Além disso, potencializam e canalizam a curiosidade das crianças sobre tudo o que as cerca (MARTINS, 2020, p. 14).

Em relação aos livros ficcionais, podemos identificar outras subcategorias a partir de gêneros literários. Não pretendemos neste estudo fazer uma definição dos gêneros literários infantis, pois correríamos o risco de uma definição aligeirada, visto que por muito tempo a literatura infantil foi tomada como gênero devido ao seu endereçamento – infantil. Contudo,

<sup>17</sup> Não aprofundaremos a discussão da bibliodiversidade tampouco de qualidade no caso dos livros informativos, por não ser este o objetivo deste estudo. Apenas o citamos devido a sua importância na composição de um acervo bibliodiverso e de qualidade.

ela é marcada por diversos gêneros literários e esses caracterizam-se “pelo equilibrado diálogo entre as imagens visuais e o texto verbal” (MACHADO, s.d.), uma vez que ambos não só dividem as páginas, como muitas vezes complementam um ao outro no decorrer da história. Desta forma, para este trabalho, expor uma possibilidade de categorização é fundamental, pois para se constituir um acervo diverso, é necessário haver diversidade quanto ao gênero:

Quadro 3 - Gêneros literários infantis

<b>Gênero literário</b>	
<b>Conceitos iniciais</b>	Conceitos iniciais – Livros para bebês nos quais há imagens de primeiros objetos para se reconhecer ou se introduzir algumas noções tais como formas, tamanhos, contrários, cores.
<b>Narrativa fantástica</b>	Acontecimentos que não respondem à lógica do mundo real, no qual ocorrem situações mágicas e intervenções sobrenaturais.
<b>Narrativa realista</b>	Abordam questões relacionadas ao universo infantil e em geral suscitam reflexões no pequeno leitor sobre questões do mundo real.
<b>Tradição popular</b>	Narrativas que são transmitidas oralmente, de origem desconhecida e que a cada reconto podem sofrer modificações. Ex. mitos, lendas e fábulas.
<b>Contos de fadas</b>	Livros com narrações fantástico-maravilhosas, ambientadas em um passado remoto, que normalmente incluem acontecimentos ou personagens mágicos e estruturas repetitivas.
<b>Poesia</b>	Livros com texto em verso, podendo ser adivinhas, cantigas, cordel, parlenda, acalanto, trava-língua ou poemas.
<b>Dramáticos ou teatrais</b>	Livros sem um narrador, em que a história é contada por meio das falas dos personagens em discurso direto, pretendendo apoiar encenações.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do texto da editora Banco del Libro, *Muchos libros para niños: un guía para reconocerlos y nombrarlos* (2001).

A editora Banco del Libro, em sua publicação *Muchos libros para niños: un guía para reconocerlos y nombrarlos* (2001), apresenta e categoriza os gêneros literários infantis. Para a construção do Quadro 3, nos apoiamos na categorização feita pela editora, tanto para uso no questionário deste estudo como para as discussões teóricas e de análise. Em adição às conceituações dos livros ficcionais, a Banco del Libro apresenta também os não ficcionais, também conhecidos como livros informativos.

Dentre os livros informativos, além dos livros que envolvem intelectualmente o leitor no aceso a conhecimentos científicos, sociais ou de outra natureza (PAULINO, 2003), estão presentes os livros de Conceitos Iniciais que são obras que contêm imagens de objetos do dia

a dia dos bebês que os ajudam a reconhecer ou introduzem noções, tais como formas, tamanhos, contrários, cores, letras e números.

A menção à Bibliodiversidade de pessoas, refere-se à diversidade tanto de autoria quanto de personagens. Em relação à autoria, podemos considerar a importância de o acervo contemplar a variedade de origem ou pertencimento geográfico do(a)s autore(a)s – escritore(a)s e ilustradore(a)s, como também a sua diversidade sexual, de gênero, étnica, racial e ao grupo social. Em relação aos personagens é importante que não se centrem somente em animais ou objetos antropomorfizados ou não, mas que haja representatividade de personagens humanos, inseridos em diferentes culturas, situações e contextos. Vale destacar a importância de se ter nos personagens essa mesma representatividade presente na autoria, de forma que as crianças ampliem seu conhecimento em relação aos sujeitos a sua volta e o seu conhecimento de mundo.

Como abordado anteriormente, o projeto gráfico de um bom livro se manifesta na diversidade de formatos, tamanhos, materiais, recursos especiais (pop-up, abas, sons etc.), uso das folhas de guarda, disposição e orientação dos textos e ilustrações; fundo de página e a relação entre texto e imagem, entre outros elementos.

Quanto ao formato e tamanho dos livros, devemos considerar, ao compor o acervo, os Livros Cartonados (Figura 3), destinados prioritariamente às crianças de zero a dois anos, por apresentarem material resistente. Temos como exemplo o livro de Carle (2013), *Da cabeça aos pés*, impresso em papel com uma gramatura maior, tanto na capa como nas páginas, sendo de fácil manuseio pelos pequenos leitores, como bebês, porém não sendo exclusivo a eles. Além de serem mais resistentes a amassados, rasgos e mordidas.

Figura 3 - Da cabeça aos pés



Fonte: Carle, 2013.

Os Livros Cortados (Figura 4) ou pop-up buscam promover movimentos, descobertas e surpresas a partir de páginas cortadas de forma variada, estreitas ou largas, podendo ser dobráveis e com abas. *Mágica! Nina e Ludovico* (2020), de Aline Abreu, apresenta em seu projeto gráfico um recurso especial no qual o leitor é levado a abrir as páginas dobráveis para ver a “mágica” acontecer.

Figura 4 – Mágica! Nina e Ludovico

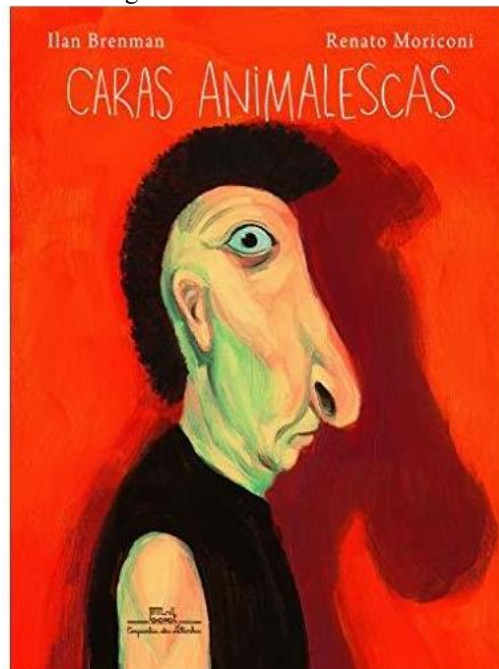


Fonte: Abreu, 2020.

Os Livros Gigante (Figura 5) ou Minilivro (Figura 6) podem tanto sugerir explorações de corpo inteiro para os bebês, como caberem em suas mãos, respectivamente. Eles não se

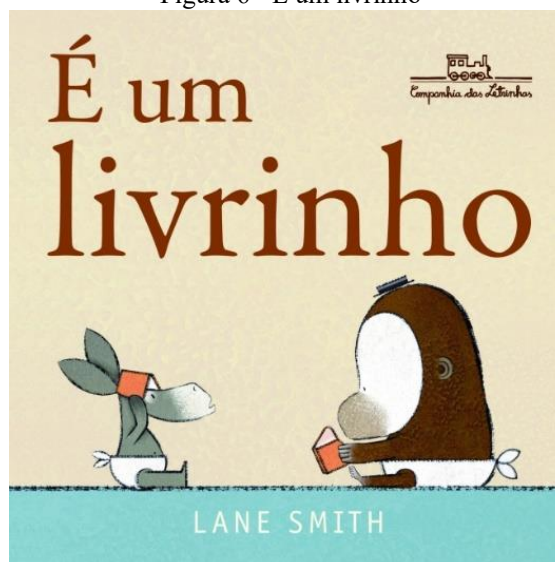
restringem somente às crianças bem pequenas, são destinados a leitores de todas as idades, uma vez que seu tamanho pode ou não interferir na produção de sentido da obra.

Figura 5 - *Caras animalescas*



Fonte: Brenman; Moriconi, 2013.

Figura 6 - *É um livrinho*

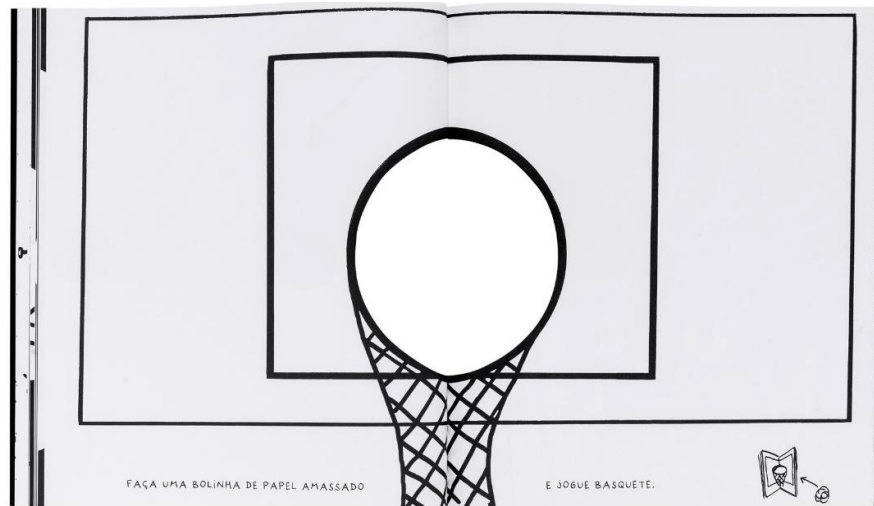


Fonte: Smith, 2013.

*Caras animalescas*, de Brenman e Moriconi (2013), possui a dimensão de 35,6 x 27,2 cm. Já o livro de Lane Smith (2013), *É um livrinho*, apresenta a dimensão de 15 x 15 cm.

Os Livros-brinquedo (Figura 7) transformam-se em objetos nos quais a criança pode manipular, armar e brincar. *O livro com um buraco*, de Tullet (2014), é tanto um exemplo de Livro Gigante de 31,8 x 27,2 cm de dimensão como também um Livro-brinquedo, no qual a obra possui uma capa vermelha e a imagem de um imenso rosto com a boca aberta, sendo a boca um recorte – buraco, no meio da página. Ao abrir o livro, o buraco aparece em todas as páginas completando as ilustrações, levando o leitor a interagir com a obra com a ajuda do texto verbal que contém instruções sobre o que fazer, podendo ser desde jogar basquete, como colocar o rosto no buraco e mergulhar em uma piscina.

Figura 7 - *O livro com um buraco*

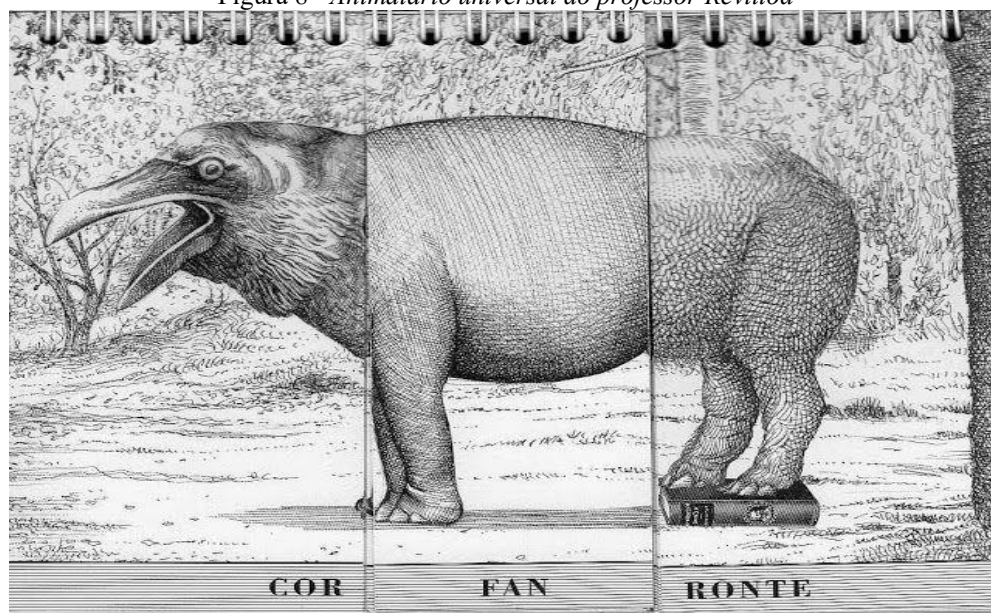


Fonte: Tullet, 2014.

Os Livros-jogo (Figura 8), em sua leitura, sugerem um jogo no qual o leitor é quem toma a decisão, podendo tanto mudar a ordem dos capítulos como escolher o final. *Animalário universal do professor Revillod*, de Revillodia e Castán (2016), exemplifica bem essa categoria, pois o autor apresenta ilustrações e os nomes de vários animais, com recortes nas páginas, organizado de modo que o leitor possa fazer diferentes combinações entre elas, criando os mais inusitados animais, como um elefante com cabeça de corvo e patas traseiras de rinoceronte. Assim, é o leitor quem decide que animal ele que ver ou criar.



Figura 8 - *Animalário universal do professor Revillod*



Fonte: Revillodia; Castán (2016).

As técnicas de ilustração também são aspectos a serem observados dentro da categoria do projeto gráfico, podendo o ilustrador utilizar massa de modelar, colagem de tecidos e papéis, bordados, aproveitamento de sucata (CORRÊA, 2008), dobradura, aquarela e crayons, traço realístico, xilografia (CADEMARTORI, 2008).

E, por fim, em relação ao projeto gráfico, inclui-se ainda o material utilizado, podendo ser de plástico, tecido ou variando quanto ao tipo de papel - fosco, brilhante, grosso, fino ou cartonado. A multiplicidade de elementos referente ao projeto gráfico presente nos livros infantis, oferece ao pequeno leitor vivências únicas sendo possível “experimentar um olhar de infância, de ludicidade, de descoberta, de produção de conhecimento” (PIMENTEL, 2016, p. 57) e construir sentidos e significados da narrativa.

A Bibliodiversidade manifesta-se também por meio das diferentes temáticas e de variadas formas de abordá-las. Partindo do pressuposto que o “livro é um objeto de cultura, e a cultura é feita de sentidos, crenças e valores compartilhados” (PIMENTEL, 2016, p. 72) de cada sociedade, espera-se que haja livros que abordem temas presentes no dia a dia tanto das crianças quanto dos adultos, incluindo-se aqueles que tratam de questões culturais, étnicas, raciais e de gênero. Ao oferecer (às crianças) uma literatura que “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate” (CÂNDIDO, 2011, p. 177), apoiamos seu processo de adentrar e experienciar os temas que perpassam o dia a dia das sociedades contemporâneas de forma crítica e ativa.

Essa relação entre a ficção e a realidade pode ser apresentada através de textos humorados, fantásticos, assustadores, sobrenaturais, temas do cotidiano e os delicados. Como relatado no tópico acima, este último acaba sendo excluído tanto no momento de composição do acervo quanto das escolhas pessoais das professoras, por serem considerados inapropriados para os pequenos e difíceis de serem problematizados.

Apostar em livros que abordam temáticas delicadas é compreender que as crianças “são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373).

Para as pessoas que trabalham com livros e com o tema da leitura literária para crianças, conhecer tipologias de livros infantis é importante para ampliar os olhares para essa produção cultural. A constituição de acervos que garantam ao seu público acesso a bons livros e à diversidade de obras voltadas para a infância deve levar em conta a bibliodiversidade. O intuito dessa discussão não foi o de apresentar um único modelo de classificação, mas ampliar possibilidades de categorização para demonstrar a variedade e a pluralidade que marcam a produção de livros infantis. Além disso, como os livros estão em constante processo de transformação, torna-se impossível uma classificação única e engessada. Um mesmo livro pode encaixar-se em diferentes categorias e, muitas vezes, a originalidade e a criatividade dos artistas do livro abrem possibilidades inusitadas que não cabem em categorias pré-determinadas. Por isso, nosso intuito foi o de apresentar classificações possíveis para chamar atenção da riqueza dessa produção cultural para crianças.

No próximo capítulo, apresentarei o percurso metodológico empreendido neste estudo, isto é, a seleção dos sujeitos e como os dados estarão organizados para análise.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar os critérios empregados por professoras de Educação Infantil quando realizam escolhas de livros infantis para composição de acervos e/ou em situações de aprendizagens em classes de crianças de zero a cinco anos de idade, bem como suas concepções a respeito da literatura infantil.

Para isso, foi desenvolvida de acordo com as seguintes etapas: levantamento, leitura e estudo da bibliografia teórica; elaboração e aplicação do questionário em plataforma online junto às professoras participantes; análise dos dados; redação do texto final e formulação do recurso educativo.

Importante esclarecer que houve alterações no percurso metodológico acarretadas pela pandemia da Covid-19. Considerando os objetivos deste estudo, inicialmente, havíamos previsto a realização de entrevistas semi-estruturadas e encontros no formato de oficinas, nos quais teríamos a oportunidade de observar as professoras manuseando e descrevendo critérios de seleção por meio dos livros da Bebeteca da FaE/UFMG. Diante da situação de isolamento físico, decorrente da pandemia, optamos por uma pesquisa de caráter quali-quantitativo, que permitiu coletar as informações por meio de questionário e posteriormente analisar, interpretar e descrever os dados tendo como referência as discussões teóricas realizadas nos capítulos 2 e 3. Neste capítulo, apresentaremos o percurso metodológico que foi empreendido durante o trabalho.

### 4.1 Escolha teórico-metodológica: Abordagem quali-quantitativa

Como relatado anteriormente, a escolha pelo enfoque quantitativo ocorreu pelo fato de essa abordagem favorecer a coleta de dados para analisar e construir o perfil referente às escolhas e às concepções que as professoras da Educação Infantil têm a respeito dos livros infantis.

A abordagem quantitativa, de modo geral, é empregada para medir opiniões, reações, hábitos e atitudes de um público-alvo através de uma amostra que o represente de forma estatisticamente comprovada. Utilizam-se questionários adotando o método *Survey*, conjunto de perguntas predeterminadas, com indagações diretas sobre os próprios respondentes e utilizando da mesma frase e ordem das perguntas para todos, sintetizando de forma objetiva as

visões de todos os participantes (BABBIE, 2001; MINEIRO, 2020). Frequentemente, emprega-se esse método para estudar a população como um todo e, nesse sentido, a definição quanto à amostragem adquire considerável importância (BABBIE, 2001; BRYMAN, 1989).

Entretanto, como alerta Babbie (2001), apesar de a melhor amostra ser a representação da população, nem sempre é possível, podendo a amostra não probabilística ser utilizada em situações em que a amostragem probabilística seria dispendiosa demais e/ou quando a representatividade exata não é necessária. Considerando o número de professoras<sup>18</sup> que atuam em escolas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte, não se pretendeu alcançar a totalidade dessas profissionais, por mostrar-se uma tarefa excessivamente pretensiosa. Costa Neto (1977, p. 43) afirma que “nem sempre é possível se ter acesso à toda população objeto de estudo, sendo assim é preciso dar segmento à pesquisa utilizando-se parte da população que é acessível na ocasião da pesquisa”.

Para a definição da amostragem, inicialmente, cogitou-se selecionar as professoras de EMEI's de uma das nove regionais para aplicar o questionário. Entretanto, avaliou-se que o índice de resposta ao questionário poderia ser insatisfatório já que as condições para solicitar e acompanhar a participação das professoras seriam obstaculizadoras por não termos um contato direto e próximo a elas. Optou-se por aplicar o questionário junto às professoras que estão realizando o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) pela facilidade de acesso às respondentes, favorecida pela proximidade da pesquisadora e das orientadoras com a equipe de coordenação e de tutoria do curso, que se dispôs prontamente a auxiliar na divulgação da pesquisa e no envio dos questionários. Além disso, essa definição da amostra atenderia tanto a necessidades da pesquisa quanto auxiliaria o curso, que tem como um dos eixos centrais o tema da literatura infantil.

A definição desta amostra baseou-se ainda no fato de que participam do LEEI professoras que atuam com crianças de todas as faixas etárias que compõem a Educação Infantil, de zero a cinco anos, assegurando a constituição de um grupo heterogêneo em relação às respostas e com os mesmos perfis que caracterizam a oferta da Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Incluir professoras de bebês e de crianças bem pequenas corrobora com a noção de que a formação do leitor começa quando ele chega ao mundo. Conhecer as concepções e as escolhas que as professoras fazem ao selecionar um livro

---

<sup>18</sup> De acordo com o Censo Escolar de 2020, há 5.322 docentes nas Instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte, sendo 2.783 na creche e 2.539 na pré-escola. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/pesquisa/13/5908>>. Acesso em 20 jan. 2022.

literário infantil se faz importante para pensar um currículo que apoie a formação do leitor ao longo dos anos da Educação Infantil e também das docentes que atuam com essas idades.

A edição 2021-2022 do curso LEEI é coordenada pelas Universidades Federais de Minas Gerais e de Juiz de Fora, e está sendo ofertado na modalidade à distância para quatro municípios do estado de Minas Gerais – Belo Horizonte, Contagem, Juiz de Fora e Matias Barbosa. Teve seu início em março de 2021 e seu encerramento está previsto para o março de 2022. No município de Belo Horizonte, participaram no total quatro EMEIs, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que oferta turmas de Educação Infantil e uma creche parceira da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), totalizando assim 116 cursistas. Dentre elas, encontram-se diretoras, vice-diretoras, coordenadoras, professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental e, majoritariamente, professoras da Educação Infantil. O convite para participar do curso foi direcionado às instituições e não às professoras individualmente. Desta forma, via de regra, as turmas são compostas por professoras que atuam em uma mesma instituição.

A amostra desta pesquisa configurou-se, portanto, como não probabilística, uma vez que a representatividade exata não interessava para o desenvolvimento deste estudo de caso. Foi composta pelas cursistas docentes das EMEIs e da creche parceira da PBH, totalizando assim 87 professoras, tendo sido excluídas as demais profissionais (diretoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas e professoras do primeiro ano do ensino fundamental). Vale ressaltar ainda que pesquisas do tipo *Survey*, apesar de serem mais afinadas com a abordagem quantitativa, podem ser utilizadas em abordagens qualitativas desde que os procedimentos estejam alinhados nesta perspectiva (Mineiro, 2020, p. 299). Desta forma, o questionário foi formulado com o intuito de descrever quem eram as professoras pertencentes à amostra e conhecer e analisar suas opiniões/concepções, em um contexto em que era necessário selecionar livros infantis e explicar essa opinião/concepção por meio de correlações entre as respostas e os conceitos trabalhados nos capítulos 2 e 3 deste estudo.

Optamos, assim, por uma pesquisa de abordagem mista, uma vez que as análises não poderiam se pautar quantitativamente e de forma estatística, pois, para tanto, teria sido necessário assegurar uma ordem causal entre as variáveis que seriam geradas devido ao uso do questionário.

Fez-se necessária a combinação desses métodos – quantitativo e qualitativo, produzindo assim “a triangulação metodológica, [...] uma estratégia de pesquisa que contribui para aumentar o conhecimento sobre determinado tema, alcançar objetivos traçados, observar e compreender a realidade estudada” (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008). Assim,

apesar de a amostra deste estudo não se pautar pela representatividade estatística do universo de professoras da Educação Infantil de Belo Horizonte, o questionário, como técnica de coleta de dados, foi o mais compatível com os objetivos e com a situação de isolamento físico já relatada.

#### **4.2 Estrutura e conteúdo do questionário**

A elaboração do questionário se deu em julho de 2020, inicialmente em arquivo Word para formulação das perguntas e para a definição da forma como seriam coletadas as respostas. A primeira versão online foi feita em uma plataforma gratuita que se mostrou inadequada, pois as opções para coleta dos dados não atendiam ao objetivo da investigação. Após uma pesquisa para selecionar o software que melhor atenderia a este estudo, decidimos pela plataforma *SurveyMonkey*<sup>19</sup>, pois, além de permitir uma interatividade maior para a coleta dos dados, ela também fornece os gráficos das respostas para análise. Em fevereiro de 2021, finalizou-se a sexta versão do questionário para o pré-teste.

De acordo com Severino (2000), é importante testar o questionário previamente para que seja possível “avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo” antes de sua aplicação. O pré-teste ocorreu nas duas primeiras semanas do mês de março de 2021. Optamos por selecionar professoras que participam de projetos vinculados ao LEPI, que atuam na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, no segmento da Educação Infantil, e que não eram participantes do curso LEEI. Realizamos o contato com seis professoras, que atuam em etapas de diferentes idades, e com as quais as orientadoras tinham maior facilidade para comunicação. Após o terceiro pré-teste, constatou-se que as observações feitas pelas três professoras coincidiam e, assim, foi decidido o seu encerramento. Foram feitas as alterações que as pesquisadoras julgaram necessárias a partir do pré-teste, tais como clareza e precisão nas perguntas, conceituação de alguns termos que poderiam gerar dúvidas às participantes ao responder, exclusão de questões que tratavam de temas secundários e inclusão de uma caixa de comentários para as professoras falarem da experiência e dos sentimentos que tiveram ao responder o questionário. Ainda que tenhamos tentado reduzir ao máximo o número de perguntas, o questionário permaneceu bastante extenso devido à necessidade de se obter informações de várias ordens de forma a correlacionar as respostas para a análise.

---

<sup>19</sup> O *SurveyMonkey* é um software online que oferece soluções de questionário digital, análise de dados e geração de gráficos.

Sendo assim, a sétima e última versão do questionário (apêndice) foi estruturada em sete blocos a partir de quatro eixos, totalizando 63 perguntas. A pergunta número 1 foi referente à aceitação ou não em responder ao questionário e a última pergunta, a 63, uma caixa para comentários opcionais:

Quadro 4 - Estrutura do questionário

<b>Eixo</b>	<b>Bloco</b>	<b>Números das perguntas</b>
1. Características pessoais do público alvo	Identificação	2 - 4
2. Perfil profissional	Formação inicial	5 - 11
	Formação continuada em serviço	12 - 14
	Atuação profissional	15 - 17
3. Conhecimento e concepção das professoras sobre livros infantis e sobre a seleção dos livros na EMEI	Escolha de livros	18 - 36
	Escolha de livros infantis por meio do suporte digital	37 - 48
4. Perfil leitor das respondentes	Sua formação leitora	49 - 62

Fonte: Elaborado pela autora

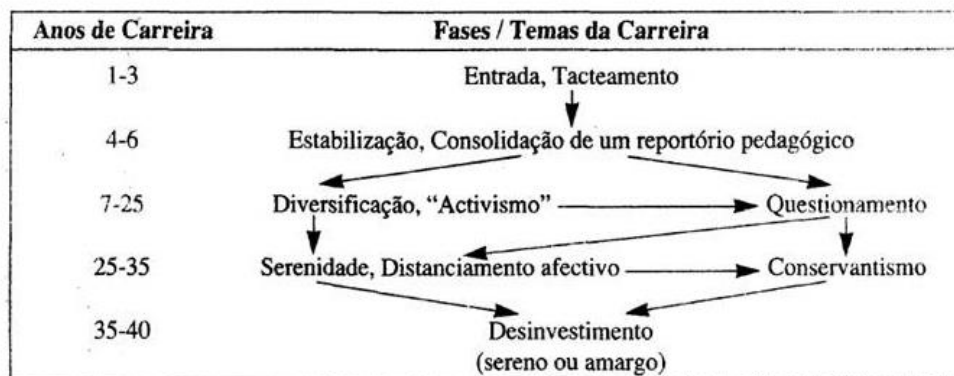
O primeiro eixo, “características pessoais do público alvo”, inicia-se com a pergunta sobre o cargo ocupado atualmente. Considerando que as professoras cursistas possuíam cargos diversos, essa foi a estratégia para “filtrar” os respondentes que ocupassem outros cargos que não o de docentes. Optamos por incluir uma pergunta sobre o sexo das respondentes para confirmar a adequação quanto ao uso do genérico feminino, visto que a profissão docente continua majoritariamente feminina – dado comprovado nas respostas coletadas.

Para o eixo “Perfil profissional”, as questões sobre o tempo de magistério foram estruturadas tendo como referência o texto de Huberman (1995, p. 38), que aborda o “ciclo de vida” profissional do professor. Apesar de esse “percurso profissional” tomar como referência a realidade francesa e de docentes do ensino médio daquele país, realidade diferente deste estudo, o autor permanece sendo uma referência neste campo, que estuda os ciclos de vida de professores. Observa-se que “há uma escassez e uma carência significativa de pesquisas sobre o ciclo de carreira docente que contemplem e considerem as especificidades das condições da

carreira docente no cenário brasileiro<sup>20</sup>” (CARDOSO, 2017), ainda mais especificamente em relação a professoras que atuam na Educação Infantil.

Huberman (1995), em seu artigo, delimita fases perceptíveis da carreira profissional docente, conforme figura 9.

Figura 9 - Percurso temático da vida profissional do professor



Fonte: O ciclo de vida profissional, (HUBERMAN, 1995, p. 47).

Segundo o autor, cada uma dessas fases representa os estágios profissionais em que os professores se encontram. A fase de Entrada caracteriza-se por dois estágios paralelos: o da sobrevivência e o da descoberta. De um lado, o professor iniciante experimenta a sobrevivência ou “choque com o real”, no qual se depara com a realidade e a complexidade da situação profissional. Ao mesmo tempo, há o entusiasmo inicial, a felicidade por estar finalmente em sala com seus alunos, que caracteriza o estágio da descoberta. Esses dois estágios são vividos em paralelo e é o estágio da descoberta que permite suportar o estágio da sobrevivência (HUBERMAN, 1995).

A Estabilização é a fase da escolha da identidade profissional, na qual o professor se compromete definitivamente com a profissão, eliminando assim outras possibilidades. Ela é percebida como positiva por aqueles que a vivem, pois estão à vontade no plano pedagógico. A fase da Diversificação e do Questionamento ocorrem no mesmo período. Fase que os professores são os mais motivados (ambiçãõ pessoal, busca por novos desafios), dinâmicos e empenhados nas equipes. Essa busca por novos desafios é uma tentativa de não cair na rotina e poder assim manter o entusiasmo pela profissão, enquanto na segunda os professores encontram-se em dúvida com relação à carreira e à profissão.

<sup>20</sup> *Ciclo da carreira docente*: o que dizem as pesquisas brasileiras? Trabalho apresentado por Cardoso (2017), após fazer um levantamento de pesquisas realizadas no Brasil com o tema “ciclo da carreira docente”, tendo como aporte teórico para situar as etapas da carreira docente os estudos de Huberman (1995), Chakur (2005) e Cavaco (1995), no qual ficou constatado uma carência de pesquisas sobre o ciclo da carreira docente.



Já as fases seguintes, Serenidade e Desinvestimento, são as mais próximas ao momento da aposentadoria, na qual os professores já ultrapassaram o meio da carreira e examinam tudo o que fizeram em sua vida de acordo com os objetivos e ideais. A Serenidade é o estágio onde “apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos” (HUBERMAN, 1995, p. 44).

Paralelo a este estágio, ocorre o Distanciamento afetivo, que com o passar do tempo e consequentemente com o envelhecimento, o professor deixa de cumprir o papel de amigo/irmão mais velho uma vez que sua idade se assemelha à dos pais dos seus alunos. A diferença entre gerações torna o diálogo mais difícil. Por último, o Desinvestimento é a fase de recuo e interiorização no final da carreira. Segundo Huberman (1995, p. 46) não é possível afirmar que os professores no final de suas carreiras atuem diferente de outras profissões, mas sim “supõe-se que as pessoas se desinvestem progressivamente, passam o testemunho aos jovens, preparam a retirada, etc.” e que “um eventual descomprometimento seria vivido na profissão docente”. As fases descritas por Huberman (1995) servirão como referência para refletirmos sobre as fases em que as professoras respondentes desta pesquisa se encontram e tentar algumas aproximações com suas concepções e análises sobre suas próprias práticas.

No eixo “Conhecimento e concepção das professoras sobre livros infantis e sobre a seleção dos livros na EMEI”, utilizaram-se duas fontes como referência para conceituação dos gêneros da literatura infantil apresentados na questão 21. A primeira delas, o artigo de Paulino (2003), no qual a autora apresenta as diversidades de narrativas “que compõem os universos textuais denominados infantis e juvenis” (p. 40). A segunda, o texto produzido pelo Banco del Libro (2001) no qual são classificados os livros segundo a intenção do discurso – recreativo/ficção, informativo; o gênero literário – narrativa, poesia e teatro; as formas de uso do livro; o formato – cartonados, pop-up, gigantes e minilivro; as ilustrações – livro ilustrado, livro de imagem; e os livros informativos – abecedário, primeiros conceitos, acercando-nos, assim, de uma tipologia para categorizar os livros infantis. O objetivo deste eixo é conhecer a concepção de literatura infantil que as professoras têm, suas preferências de leitura, dificuldades, além de conhecer a realidade delas nas instituições no que tange à participação ou não dos momentos de escolha.

Por fim, no quarto eixo “Perfil leitor das respondentes”, optamos por incluir perguntas sobre a prática leitora das docentes. As questões desta parte do questionário foram formuladas a partir da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), que serviu como referência para a construção das perguntas sobre influência na formação leitora (questão nº 50) e livros que

costumam ler (questão nº 56). O intuito desse eixo foi identificar o tipo de leitora que a professora é, buscando verificar se sua prática como leitora influencia de alguma maneira sua atuação docente ao selecionar os livros infantis.

No próximo tópico, descreveremos o processo de aplicação do questionário e a organização dos dados coletados.

### **4.3 Aplicação do questionário**

Durante o período de finalização do projeto deste estudo, em março de 2020, foi enviada ao Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (GAB/SMED-BH), endereçado à Secretária de Educação, a solicitação de pesquisa, na qual constavam as informações essenciais sobre o estudo a ser desenvolvido em conformidade com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido do Comitê de Ética em Pesquisa, COEP/UFMG. Após o recebimento da solicitação pela secretaria, o pedido foi encaminhado à Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI), que respondeu ao e-mail solicitando mais algumas informações a respeito da proposta metodológica do trabalho. Em seguida ao meu retorno com as respostas às suas perguntas, foi enviada a carta de anuência para a realização da pesquisa.

Conforme explicado anteriormente, o questionário foi destinado às cursistas do Curso de extensão LEEI. Ressalta-se que, naquele momento, o curso havia recém iniciado, tendo ocorrido apenas o primeiro seminário de abertura, portanto as professoras ainda não haviam tido acesso ao material didático do curso. Nas primeiras interações assíncronas, as tutoras solicitaram às cursistas a participação na pesquisa.

Na segunda semana de março, após a aprovação da pesquisa pela GECEDI, o questionário foi encaminhado por e-mail para todos os participantes do curso LEEI do município de Belo Horizonte, com a carta de apresentação da pesquisa, contendo o link para acessarem e responderem a pesquisa.

O acesso à plataforma ficou disponível, inicialmente, por 17 dias. Como o volume de respostas ainda não estava como o esperado, julgamos necessário enviar outro e-mail informando que o prazo seria estendido por mais 10 dias. Sendo assim, o tempo total de aplicação do questionário foi de 27 dias. Após o fechamento do link, os gráficos foram gerados pela plataforma e o material empírico disponível para a análise.

A seguir, apresentaremos o perfil das participantes da pesquisa e análises das respostas ao questionário.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentadas as análises feitas a partir das respostas obtidas por meio do questionário. A utilização do software *SurveyMonkey*, que oferece soluções em questionário digital, favoreceu a geração de gráficos com os indicativos das respostas. A partir deles, foram tecidas análises com o objetivo de evidenciar o perfil das respondentes, as suas concepções sobre literatura infantil, suas opções de escolhas de livros e sua formação leitora.

O tratamento dos dados produzidos foi organizado em três blocos analíticos: “Caracterização do corpus: o perfil das professoras”, “As condições de exercício do trabalho como formadora” e “A seleção dos livros – como ocorre na prática”. Assim, no primeiro bloco de análise, apresentaremos, com base nas respostas ao questionário, o perfil das professoras participantes da pesquisa, desde a sua formação inicial, sua idade, tempo de magistério na Educação Infantil e sua formação leitora. No segundo bloco, apontaremos as condições materiais de trabalho que estão disponíveis às professoras nas instituições, segundo apontado por elas. No terceiro bloco de análise, destacaremos os critérios que as professoras utilizam ao selecionar livros infantis para sua turma, bem como os tipos de livro que se sentem mais confortáveis em ler e os que têm mais dificuldade.

Cabe ressaltar que, ao longo das perguntas, algumas professoras foram abandonando o preenchimento do questionário. No início, eram 73 professoras respondentes, que atendiam ao perfil exigido. No bloco “Escolha de livros”, esse número reduziu para 55. No bloco seguinte, “Escolha de livros infantis por meio do suporte digital”, passou para 45 e o questionário foi finalizado com 38 respostas. A tabela 2 a seguir apresenta o número de respostas obtidas, por bloco e de acordo com os intervalos de perguntas.

Tabela 2 - Quantidade de respostas por perguntas do questionário, por blocos

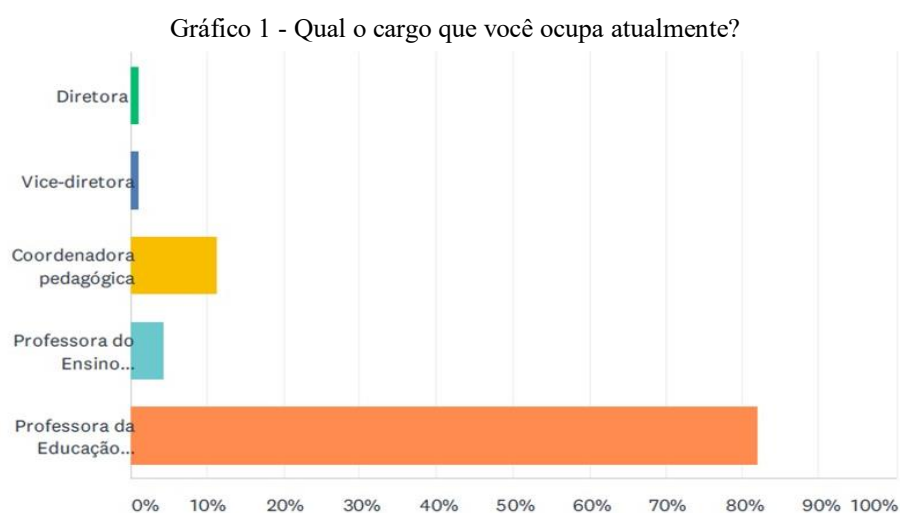
<b>Bloco</b>	<b>Nº das questões</b>	<b>Nº de respostas</b>
1. Identificação	Questão 2	73
	Questão 3	72
2. Formação inicial	Questões 5 - 17	66
3. Escolha de livros	Questões 18 - 34	55
	Questão 35	53
	Questão 36	51
4. Escolha de livros infantis por meio do suporte digital	Questões 37 - 48	45
5. Sua formação leitora	Questões 49 - 62	38

Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando o alto índice de desistência, duas hipóteses foram levantadas. A primeira delas refere-se à extensão do questionário, que pode ter feito com que as professoras se cansassem ou tivessem necessidade de abandoná-lo, sem que fosse possível retomar de onde pararam. A segunda refere-se à qualidade das perguntas que, supomos, possa ter gerado algum desconforto por ter levado as professoras a repensarem e questionarem a própria prática e a sua condição como leitora. Essa hipótese é reforçada pelos dados que serão apresentados mais adiante, a partir dos comentários feitos pelas docentes que concluíram o questionário. Hipóteses essas que não são necessariamente excludentes.

### 5.1 Caracterização do corpus: o perfil das professoras

Conforme mencionado no capítulo anterior, o questionário foi enviado para todas as participantes do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEEI, que atuam em escolas públicas de Belo Horizonte, totalizando 116 cursistas. O questionário esteve disponível para acesso das respondentes durante 27 dias, entre os meses de março e abril de 2021. Neste período, houve 92 acessos, sendo um deles negativo à participação da pesquisa. Dos 91 aceites, 89 responderam a primeira questão, que era relativa ao cargo exercido no momento em que estavam participando da pesquisa.



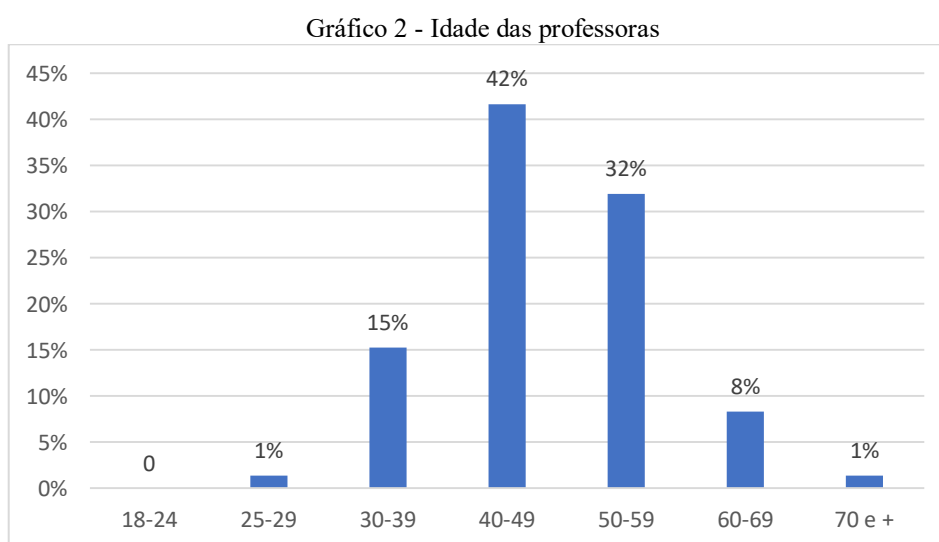
Fonte: Banco de dados da pesquisa *A escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Como podemos observar no Gráfico 1, houve uma redução no número de respondentes, posto que o questionário aceitava somente pessoas que diziam atuar como

professoras da Educação Infantil. Assim, das 89, 73 eram professoras da Educação Infantil. As demais eram diretoras, vice-diretoras, coordenadoras pedagógicas ou professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental que, apesar de serem público alvo do Curso, não se encaixavam na definição desta pesquisa cujo interesse era verificar os critérios empregados por professoras da Educação Infantil na seleção de livros.

A totalidade das 73 professoras (100%) era do sexo feminino. Este dado corrobora com os 96% de profissionais que atuam na Educação Infantil brasileira, de acordo com dados do Censo da Educação Básica do ano de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Outro dado que se encontra em consonância com o Censo 2020 é a idade média das professoras.

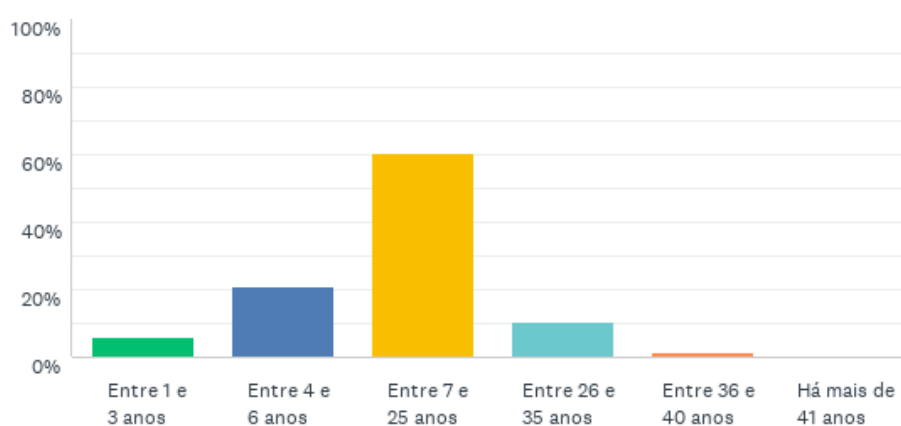


Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

A idade das respondentes concentra-se majoritariamente entre 40 e 49 anos (42%), seguida de idades entre 50 a 59 anos (32%) e, finalmente, entre 30 a 39 anos (15%). São poucas as professoras com mais de 60 anos (menos de 10%) e apenas 1 uma professora com menos de 24 anos. Dado semelhante à realidade das professoras no Brasil, no qual a distribuição das idades se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (BRASIL, 2021). Podemos supor que, em geral, neste momento em que se encontra a maior parte das respondentes, conforme apresentado no gráfico 2, que a vida está mais estável em termos pessoal e profissional.

Quanto à relação entre as professoras pesquisadas e o tempo de magistério na Educação Infantil, observa-se uma dispersão entre os anos de exercício, sendo que a maior concentração, 61%, encontra-se entre aquelas que atuam há mais de sete anos na Educação Infantil. Esse dado sugere uma permanência e estabilidade na profissão e relativa experiência profissional. Constatamos também que não há nenhuma docente com mais de 41 anos de magistério.

Gráfico 3 - Há quanto tempo você atua no magistério na Educação Infantil?



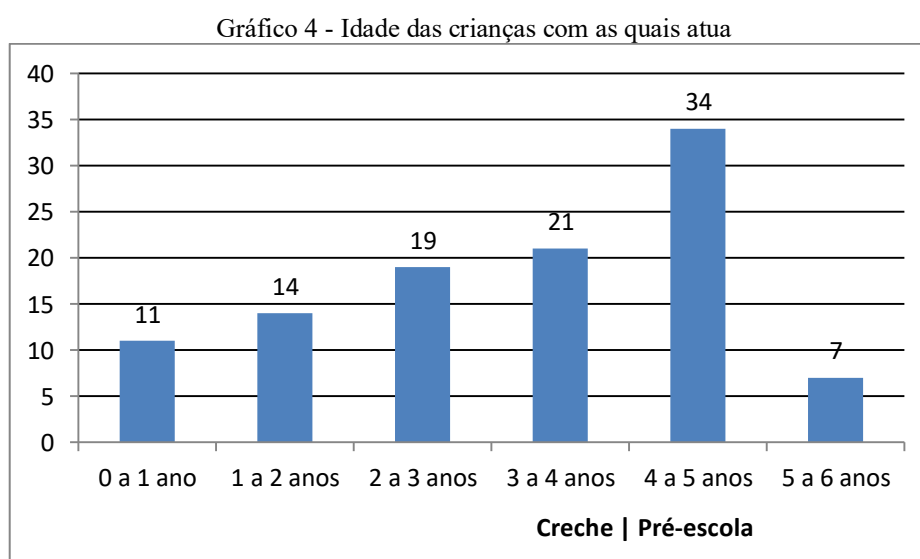
Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Se considerarmos o intervalo entre um e seis anos como sendo o início do exercício da profissão, os dados mostram que é pequeno o número de respondentes nesse período de tempo (21%). Tampouco há um número expressivo daquelas que se aproximam ou que ultrapassam o tempo de aposentadoria (12% aproximadamente). A maioria das participantes (60,61%) possui um tempo de estabilidade na profissão, que de acordo com Huberman (1995) equivale à fase da diversificação – entre 7 e 25 anos de docência. Segundo o autor, nessa fase encontram-se “[...] os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou “selvagens”) que surgem em várias escolas” (Huberman, 1995, p. 42). Segundo o autor, nesse período da carreira, os profissionais docentes buscam novos desafios a fim de não caírem na rotina e manter o entusiasmo pela profissão.

Porém, o pesquisador faz uma ressalva ao analisar que é nesta fase também que as docentes “põem-se em questão”. Iniciam-se os questionamentos devido à monotonia da sala de aula ou ao desencanto vindo de fracassos das experiências ou das reformas estruturais

(HUBERMAN, 1995). É neste momento que algumas professoras fazem o balanço da sua vida profissional, “examinam o que terão feito da sua vida, face aos ideais dos primeiros tempos, e em que encaram tanto a perspectiva de continuar o mesmo percurso como a de se embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso” (HUBERMAN, 1995, p. 43). Mesmo com a estabilidade e com um considerável tempo de experiência, os professores, em sua maioria, continuam em busca de novos conhecimentos, de novas ideias para que o entusiasmo do início da profissão continue e assim não caiam em uma rotina desestimulante (HUBERMAN, 1995). Não há elementos suficientes que comprovem ou refutem o desapontamento das professoras com a profissão, embora o dado a respeito da formação continuada se mostre positivo, como apontaremos mais a frente. O resultado seria mais proveitoso se tivesse sido possível aprofundar a análise dos dados, por meio de entrevistas, a fim de conhecer em qual momento da fase de diversificação elas se encontram.

De acordo com os dados obtidos, 65% das professoras deste estudo atuam somente com uma turma na instituição onde trabalham. As outras 35% exercem a docência em duas ou mais turmas, podendo tanto assumir o cargo de professora regente como o de apoio. Ter a oportunidade de atuar com diferentes faixas etárias permite que as professoras adquiram novas experiências e conhecimentos, podendo até mesmo evitar a rotina desestimulante citada por HUBERMAN (1995). Porém, por outro lado, pode promover uma dispersão dificultando um aprofundamento de seus conhecimentos sobre determinada faixa etária e sobre as crianças que estão sob sua responsabilidade.



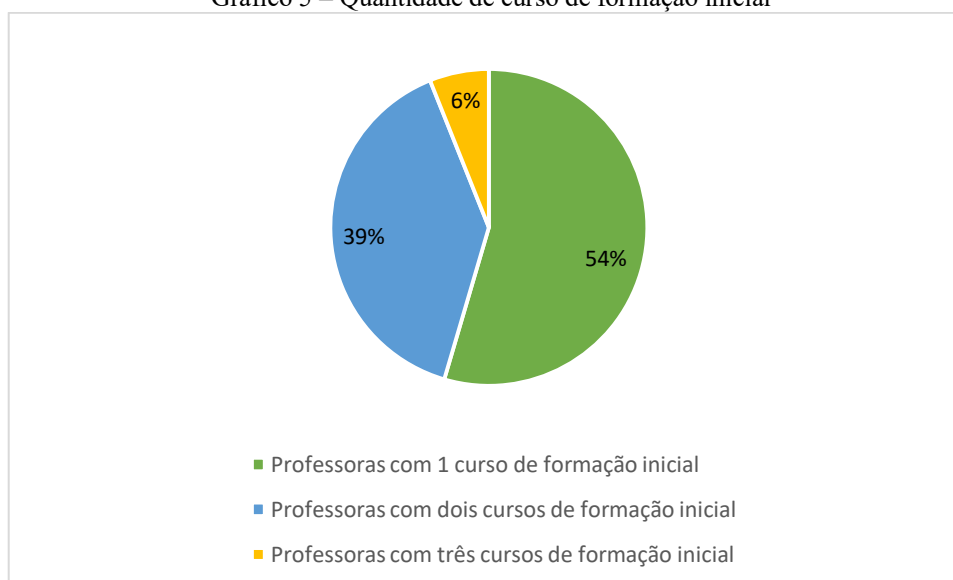
Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).



O gráfico mostra que mais da metade das professoras atua com crianças em idade correspondente à Pré-escola, sendo 4 a 5 anos 51,52% e 5 a 6 anos 10,61%, totalizando 62,13% do total de respondentes atuando na Pré-escola. Há uma dispersão em relação às idades referentes à creche. De 0 a 1 ano, 16,67%, de 1 a 2 anos 21,21%, de 2 a 3 anos, 28,79% e de 3 a 4 anos 31,82%. Importante lembrar que 35% delas atuam em mais de uma turma.

Com relação à formação inicial que as habilitou para o exercício da profissão, os dados mostram que as respondentes possuem formação em Pedagogia (70%), Magistério (60%), Normal Superior (10,6%), sendo que menos de 10% (9,09%) concluíram outro curso universitário que não esses Pedagogia ou Normal Superior, dentre eles Letras, Psicologia e Geografia. Dessas, 54,54% possuem somente um curso de formação inicial, sendo 21 com Pedagogia, 10 com Magistério e 3 com Normal Superior.

Gráfico 5 – Quantidade de curso de formação inicial



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Como mencionado anteriormente no capítulo 2, a escola desempenha um papel importante na formação de leitores. É uma das principais instituições responsáveis por ofertar livros para as crianças. Recuperando mais uma vez informações da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2020), dos 48% dos entrevistados considerados leitores, 15% responderam que algum professor ou professora foi quem mais influenciou o gosto pela leitura. A mesma pesquisa aponta que as mães ou outras responsáveis do sexo feminino são as influenciadoras imediatamente abaixo, com 13%. (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2020, p. 72).

Considerando o papel da escola e visto que a professora desempenha, em grande parte, esse papel de influenciadora/incentivadora da leitura junto a seus alunos, torna-se relevante verificar se os cursos de formação inicial e também a formação continuada dessas professoras têm contemplado temáticas que sustentam uma prática educativa comprometida com a formação do pequeno leitor.

É interessante pontuar que durante a formação inicial, metade (48%) das respondentes cursou disciplina obrigatória exclusiva sobre literatura infantil e, em alguns casos, mais de uma disciplina com essa temática (17%). Em relação às disciplinas optativas, 21% das respondentes afirmou ter realizado alguma delas com o tema da literatura infantil. Estes dados, que se revelam positivos a respeito da formação inicial do grupo pesquisado, contrastam com as informações apresentadas por Kishimoto (2005), Belmiro, Machado e Baptista (2015) e Saldanha e Amarilha (2018).

Kishimoto (2005), apesar de não ter como principal objetivo realizar o levantamento das disciplinas que tratam sobre literatura infantil em cursos de Pedagogia, em seu artigo “*Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil*”, afirma que as 12 instituições privadas pesquisadas possuíam uma estrutura curricular semelhante entre si, com disciplinas de formação básica e geral contemplando mais de 58% da carga horária, disciplinas essas que não tinham foco na pedagogia da infância nem na literatura infantil. O restante da carga horária era dividido em estágios e habilitações, sendo que somente nestas últimas, variando entre 10% a 16% do total, é que se abordavam temas mais específicos, voltados para a Educação Infantil, tais como: Teoria e Prática da Docência na Educação Infantil, Literatura Infantil, Biblioteca Infantil, dentre outras. Ressalvando-se que essas disciplinas eram cursadas somente no caso das graduandas que optassem pela habilitação Magistério de Educação Infantil. Ainda de acordo com os dados apontados pela autora, apenas 10% da carga horária era destinada à prática, ou seja, aos estágios, comprovando assim que os cursos tinham um caráter eminentemente teórico, que “além do pouco tempo de atividades práticas, o *locus* da formação inicial continuava, ainda, centrado nos cursos de formação, desconsiderando as unidades infantis” (KISHIMOTO, 2005, p. 186). Assim, para a pesquisadora, a futura professora teria um considerável número de conteúdos teóricos gerais, porém pouco ou nenhum conteúdo sobre a infância e poucas horas para a prática docente.

Ressalta-se que o estudo feito por Kishimoto (2005) antecede as Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia (2006) e mais recentemente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019). Esses

documentos trouxeram alterações importantes para a formação dos profissionais que pretendem e que atuam na Educação Infantil. Segundo as DCNP (2006), a integralização dos estudos será realizada por meio de:

I – disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e políticas públicas de Educação;

II – práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos [...]

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão [...] de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências [...]

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; [...] (BRASIL, 2006, art. 8º).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019) apresentam as competências gerais bem como as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas às estudantes futuras professoras, através de uma carga horária total de no mínimo 3200 horas. Dentro dessa carga horária mínima apresentam as horas para aprendizagem de conteúdos específicos, conhecimentos científicos, educacionais, pedagógicos, como também para a prática pedagógica (800h), distribuídas em “[...] 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II” (BRASIL, 2016, art. 15º). Desse modo, com essas alterações e ao definir carga horária para estágio, ampliam-se as horas destinadas à prática educativa e extinguem-se as habilitações, determinando que as disciplinas voltadas para a prática pedagógica passem a ser obrigatórias para todos os ingressantes no curso.

Belmiro; Machado e Baptista (2015), uma década após a publicação de Kishimoto, e portanto, já sob a égide das DCNEI (2006), apresentam, em seu artigo *Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade*, um levantamento acerca das universidades federais que teriam, em suas propostas curriculares, disciplinas obrigatórias de literatura. Das 39 universidades pesquisadas, somente 17 possuíam tais disciplinas.

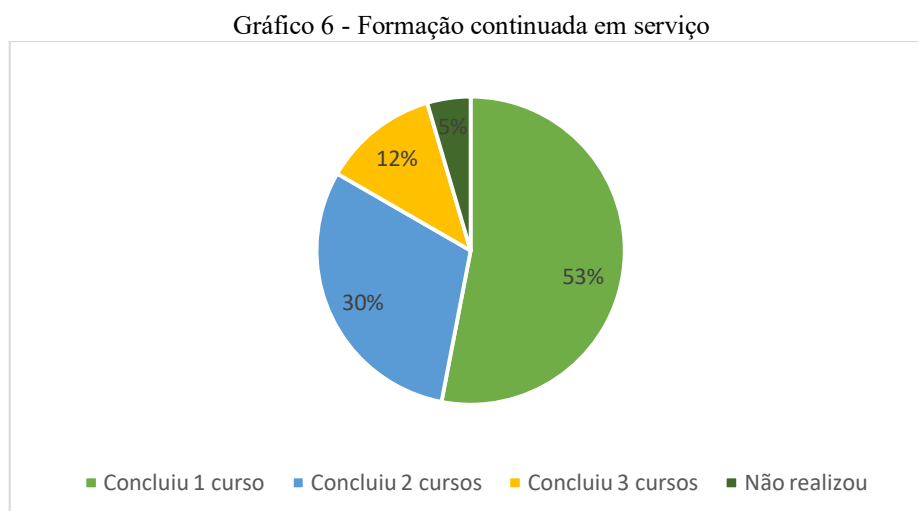
Saldanha e Amarilha (2018) reforçam essa conclusão ao apontar em sua pesquisa *O ensino da literatura no curso de Pedagogia*: uma presença necessária que das 27 universidades públicas brasileiras pesquisadas, 11 delas possuíam uma disciplina obrigatória sobre literatura em sua grade curricular.

A análise da matriz curricular em vigor (versão 2013/01) do curso de Pedagogia da UFMG reafirma os achados das pesquisadoras. Mesmo oferecendo seis disciplinas voltadas para questões relativas à infância e à Educação Infantil, não há, na matriz do curso, nenhuma disciplina obrigatória específica de literatura infantil. Porém, vale ressaltar que, em alguns semestres, são ofertadas disciplinas optativas a respeito dessa temática. Acrescento ainda que, durante minha formação nessa mesma Universidade, tive a oportunidade de discutir a temática dentro de algumas das disciplinas obrigatórias do curso. Acredito que isso tenha ocorrido devido ao interesse que as professoras responsáveis tinham pelo tema e não necessariamente por estar previsto nas ementas das disciplinas. Apesar dessa experiência pessoal, não posso afirmar, portanto, que a literatura tenha sido objeto de estudo para outras colegas que se formaram em outras turmas ou em outros anos letivos no curso de Pedagogia da FaE/UFMG.

Diante da contradição entre o que as pesquisadoras acima apresentam sobre a escassez de disciplinas na formação de professoras e o que sugerem as respostas dadas pelas participantes deste estudo, podemos nos indagar: como a literatura infantil é abordada nas instituições onde essas professoras se formaram? Sabemos que não basta somente ofertar as disciplinas. Em algumas situações, abordagem dada ao tema pode ter um viés instrumentalizador do(a) professor(a), fazendo com que a abordagem dada à literatura desmereça a sua dimensão estética. Para Belmiro, Machado e Baptista(2015), é importante que a formação inicial e continuada seja também uma formação literária da docente que irá atuar com as crianças, isto é, uma formação que desperte na educadora uma prática como leitora de textos literários: “[...] para que a relação entre crianças e textos literários se realize na plenitude que esse tipo de texto requer, os professores devem ser, eles mesmos, leitores, participantes ativos da cultura e do universo literário”. Foi por concordamos com as autoras que buscamos conhecer a relação que as professoras participantes do estudo estabeleciam com a leitura de textos literários destinados ao público adulto, como se verá mais à frente.

Com relação à formação continuada, menos de 5% das respondentes afirmaram não haver realizado nenhum curso, o que demonstra o compromisso dessas profissionais com seu processo de formação e no desenvolvimento da sua prática profissional. Das participantes,

86% fizeram cursos de formação continuada, sendo que mais da metade (53%) concluiu pelo menos um curso durante a sua atuação, conforme mostra o Gráfico 6 a seguir:



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

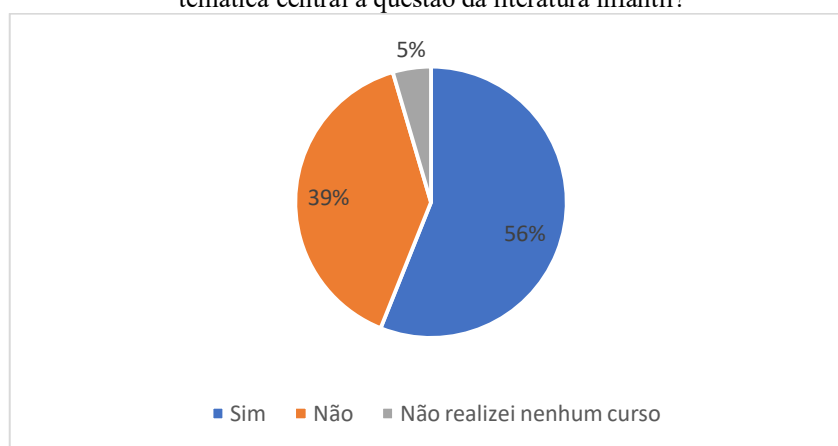
Dentre as professoras que realizaram a formação continuada, apesar de não ter nenhuma que concluiu ou está cursando mestrado ou doutorado, 53% concluiu cursos de curta duração – menos de 360h – e também 53% concluiu ou está cursando uma especialização.

A formação continuada é essencial para o exercício da prática docente, mas não somente a formação que se realiza individualmente, como também, formações oferecidas pela instituição onde as professoras atuam, principalmente para que possam dialogar, refletir e conhecer o que têm disponível nas escolas. Cursos de formação continuada proporcionam às professoras ampliar suas capacidades de análise da prática profissional, contribuindo para a construção da sua identidade profissional e desenvolvendo sua qualidade educativa na Educação Básica. Como afirma Kishimoto, “não basta dotar as escolas de materiais de artes visuais e plásticas ou até mesmo livros sobre pintores brasileiros, pois falta o essencial: a formação do(a) professor(a)” (2005, p. 185). O mesmo, podemos dizer, se aplica aos livros infantis. Não basta constituir um acervo com uma quantidade razoável de livros se as professoras não possuem uma formação que as oriente a reconhecer um livro de qualidade e a saber como trabalhar esses livros com as crianças.

A prática de leitura literária e a formação, inicial ou continuada, sobre a temática da literatura não podem estar dissociadas, uma vez que “somente a integração da formação inicial e continuada e a reflexão sobre a prática dos(as) professores(as), pode alterar

significativamente o cotidiano infantil [...]” (KISHIMOTO, 2005, p. 186). Portanto, é essencial que haja um entrelaçamento entre ambas as experiências, pois a professora, ao receber uma formação que amplia o seu conhecimento de mundo, relacionando-o com suas vivências literárias, torna-se mais motivada a compartilhar essas experiências com seus alunos. Podemos afirmar que metade das professoras deste estudo possui afinidade com o tema, posto que 56% afirmaram terem feito cursos de formação continuada sobre literatura infantil.

Gráfico 7 - Caso tenha concluído algum curso durante o exercício da sua profissão, algum deles teve como temática central a questão da literatura infantil?



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

O alto número de participação em cursos de formação continuada demonstra o interesse das professoras pela sua formação e atuação, visto que estes possibilitam a aquisição e compreensão de conhecimentos relacionados à prática profissional e de estratégias e situações formativas reflexivas/investigativas que propiciam nova compreensão sobre um determinado conhecimento e sobre o contexto específico de atuação.

Embora não fosse o objetivo deste estudo investigar a formação leitora das professoras, partimos do pressuposto de que sua relação com a literatura exerceria alguma influência na sua atuação como formadora de pequenos leitores. Professoras não nascem leitoras de literatura. Do mesmo modo que elas são pessoas importantes para introduzir a literatura infantil durante a primeira infância, bem como os pais e os avós (REYES, 2014), também elas tiveram alguém que as apresentou livros de literatura durante a infância, adolescência ou até mesmo já adultas. Sabemos que a sua formação leitora perpassa as experiências vividas, sua trajetória profissional, sua formação inicial e continuada como também suas experiências nos diferentes ciclos de vida.

Nesse sentido, indagamos as professoras sobre quem as influenciou na sua formação como leitoras de literatura, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 - Quem mais incentivou ou influenciou a formação literária

	0	1	2	3	4	5	Total
Algum professor ou professora	8%	8%	13%	24%	11%	37%	38
Bibliotecário ou atendente de biblioteca	42%	16%	8%	21%	8%	5%	38
Mãe ou responsável do sexo feminino	19%	13%	8%	8%	13%	39%	38
Pai ou responsável do sexo masculino	53%	13%	8%	3%	5%	18%	38
Marido, esposa ou companheiro(a)	66%	11%	8%	11%	3%	3%	38
Algum outro parente	47%	8%	8%	5%	11%	21%	38
Padre, pastor ou algum líder religioso	71%	5%	8%	5%	0%	11%	38
Influenciador digital, como youtuber, pela internet	79%	13%	3%	5%	0%	0%	38
Ninguém em especial/ Não fui influenciado	39%	26%	8%	8%	3%	16%	38
Não gosto de ler	58%	3%	8%	11%	3%	18%	38
Outra pessoa	68%	8%	8%	0%	3%	13%	38

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

As respostas obtidas corroboram com Reyes (2014) e com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), ao afirmar que quem mais as influenciou foi, em primeiro lugar, a mãe ou outra pessoa responsável do sexo feminino (39%). Seguida de perto por algum professor ou professora (37%). Esse dado parece indicar que os primeiros contatos com a literatura infantil estão, em grande parte, atrelados à “maternagem”, isto é, com os primeiros cuidados que se iniciam quando a mãe (ou outra pessoa responsável pelos cuidados e educação da criança) canta, fabula, nomeia as partes do corpo de forma ritmada, brinca com sons e gestos.

Segundo Colomer (2008), o acesso a livros literários e a uma mediação eficaz e constante durante a primeira infância são fatores essenciais para a formação de leitores. De acordo com as respostas obtidas, as participantes deste estudo iniciaram a sua prática de leitura literária ainda crianças, durante a primeira infância (42%) e entre os 7 e 10 anos de idade (45%).

É corrente a noção de que o gosto pela leitura, ao se iniciar desde as primeiras idades, repercute ao longo da vida. As respostas dadas à pergunta sobre se gostam ou não de ler literatura vão ao encontro dessa premissa, já que dentre as 38 respondentes, 71% delas afirmaram gostar muito, mas se ressentem da falta de tempo (35%). Outras disseram gostar de

ler e asseguraram que leem muita literatura (37%). Apesar de um percentual menor, não é desprezível o número de professoras que afirmaram gostar pouco (26%) e apenas uma professora revelou não gostar de ler literatura.

Embora gostem de ler, 55% das professoras não se consideram leitoras de literatura. As que se consideram (48%), justificam essa afirmativa da seguinte forma:

“Gosto de literatura me faz viajar e afastar do cotidiano ao mesmo tempo em que faço um paralelo com a realidade.”

“Leio tudo que vejo pela frente, amo ler.”

“Adquirir conhecimentos e relaxar.”

“Através da leitura melhoro minha criatividade e amplio o meu vocabulário e incentivo os meus alunos a gostar de ler.”

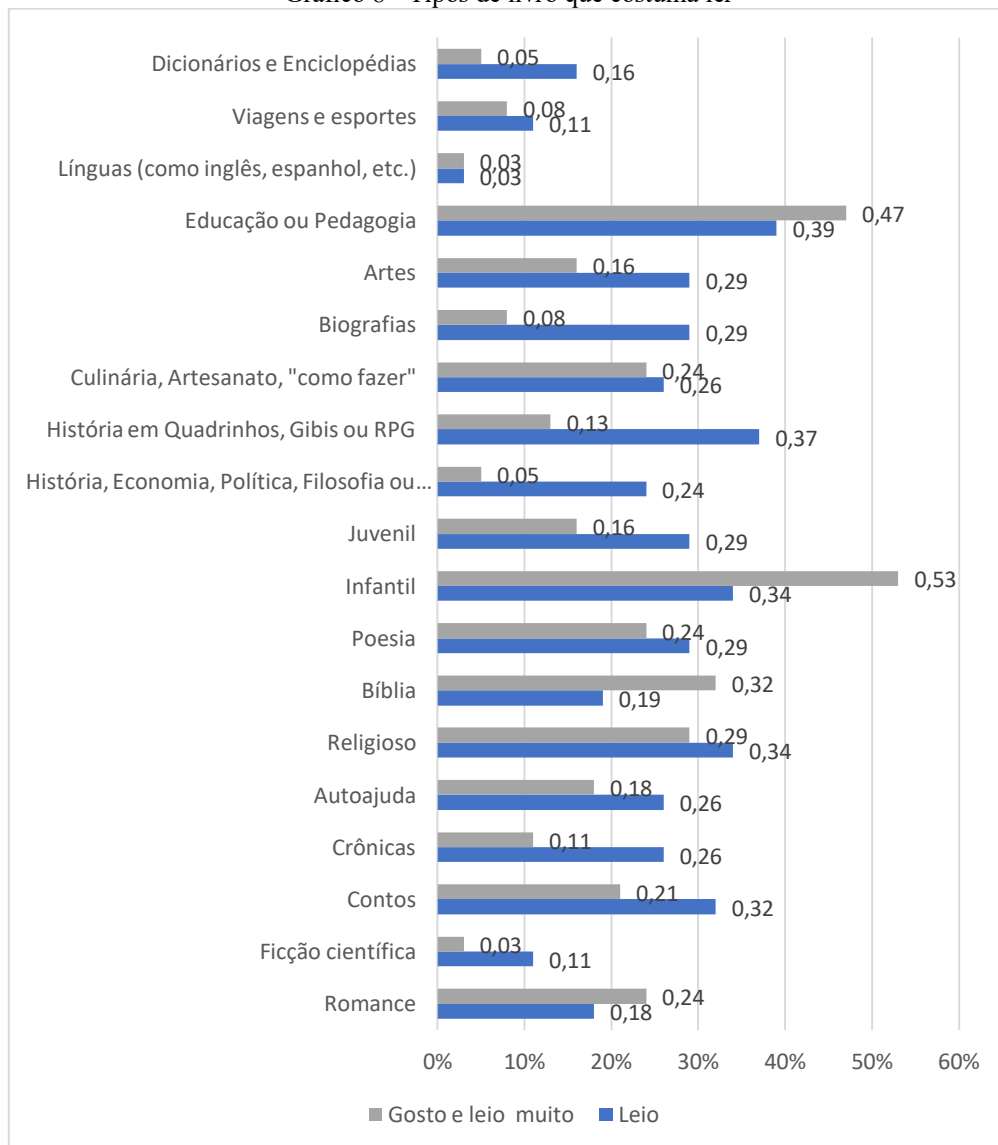
“Adoro me enredar nas situações de cada personagem e me emociono e não consigo parar de ler.”

“Porque através da literatura posso perceber os diversos mundos que me rodeiam.”

Entre os livros que têm mais costume de ler, entre aqueles que elas gostam e leem muito, estão os de Educação ou Pedagogia (47%) e os Infantis (53%). Entre os livros que elas leem, mas não necessariamente gostam muito, estão os de Educação ou Pedagogia (39%), Histórias em quadrinhos (37%), Infantis (34%), Religiosos (34%) e Contos (32%). Ainda que os livros sobre Educação e Pedagogia e os Infantis apareçam como os frequentemente lidos, pode-se perceber uma certa diversidade na leitura por parte das professoras, uma vez que os livros de Artes, Biografias, Juvenil e Poesia representam 29% da leitura cada.



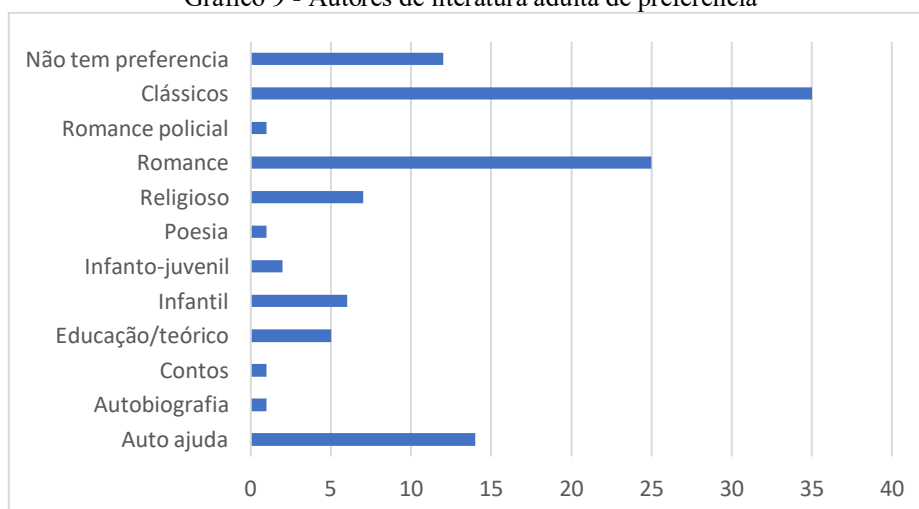
Gráfico 8 - Tipos de livro que costuma ler



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Entre os que não leem nunca, estão os de línguas (74%), viagem (45%) e ficção científica (37%). Em relação à frequência de leitura de literatura adulta, mais da metade das professoras lê mensalmente, sendo 45% algumas vezes no mês, 16% pelo menos uma vez por semana, 11% algumas vezes por semana e 5% todos os dias. Autores clássicos, tais como Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, Cecília Meireles, Guimarães Rosa etc. os romancistas John Green e Fernando Sabino e os de autoajuda Augusto Cury e Paulo Coelho estão entre os preferidos das participantes:

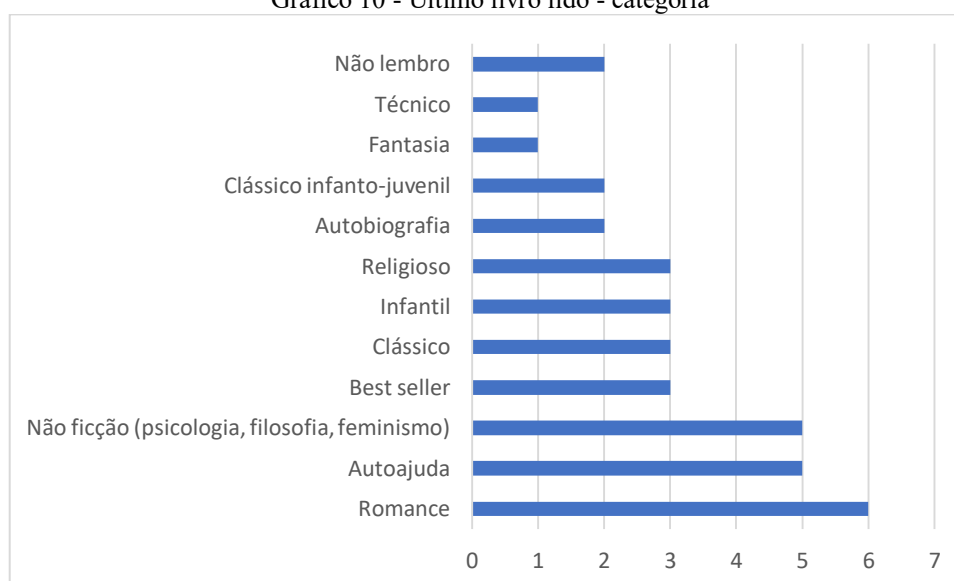
Gráfico 9 - Autores de literatura adulta de preferência



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Entre os últimos livros lidos por elas, encontram-se títulos bastante variados. Desde os clássicos *Dom Casmurro*, de Machado de Assis e *Sinhá Moça*, de Maria Dezone Pacheco Fernandes, além dos romances *A culpa é das estrelas*, de John Green e *Dois a dois*, de Nicholas Sparks. São citados ainda os best sellers *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank e *O sol da meia noite*, de Stephenie Meyer. Também foram mencionados títulos não ficcionais, de temáticas étnico-racial e feminista, *Pequeno manual antirracista*, de Djamilia Ribeiro e *Mulheres, raça e classe*, de Ângela Davis.

Gráfico 10 - Último livro lido - categoria



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Essa diversidade de autores e títulos nos revela que este grupo, apesar de preferir livros de romance e autoajuda, realizaram leituras de diferentes autores e obras sendo poucos os nomes repetidos entre as professoras, e somente três participantes não recordaram o nome do último livro lido.

Ao serem indagadas sobre quando concluíram a última leitura, 53% afirmaram ter concluído a leitura de um livro de literatura adulta no último mês e, mesmo não lendo todos os dias, 45%, afirmam que leem algumas vezes no mês. Desta forma, podemos então dizer que elas são sim leitoras, visto que de acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* organizada pelo Instituto Pró-livro, já mencionada anteriormente, “leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” (2020, p.19). Essa definição refere-se aos três meses anteriores à pesquisa e é utilizada como parâmetro desde 2007.

Embora 53% das professoras tenham afirmado que gostam e leem muitos livros infantis, ao responderem à pergunta “Com que frequência lê livros infantis sem estar relacionado ao trabalho com as crianças na escola”, elas se mostraram bastante divididas, 47% afirma que lê frequentemente e 42% lê raramente livros de literatura infantil.

Se 42% das professoras lê raramente livros infantis, como conhecem novas publicações e como adquirem gosto e repertório? A respeito da formação do gosto, Magnani (2001) destaca que “[...] pode-se aprender a ler e gostar de ler textos de qualidade literária e pode-se formar o gosto. E mais: a passagem da quantidade para a qualidade de leitura (e vice-versa) não se dá num passe de mágica, mas pressupõe um processo de aprendizagem” (p. 138). Dificilmente a professora formará seu gosto e/ou criará seu repertório se não lê, principalmente em se tratando dos livros literários infantis.

O gosto das professoras participantes deste estudo pode ser expresso na indicação dos livros e autores de literatura infantil de sua preferência:

Quadro 5 – Indicação de livros de literatura infantil

<b>Título</b>	<b>Justificativa</b>
<i>A Bela e a Fera</i>	Porque fala sobre olhar além das diferenças.
<i>A casa sonolenta</i>	A narrativa é interessante e vai acumulando personagens e novos enredos na mesma história.
<i>A Casa Sonolenta</i>	Gosto da ideia de história (cumulativa), das ilustrações.
<i>Onda</i>	Por ser um livro que desperta a curiosidade da criança.
<i>Adivinha o quanto te amo</i>	Sem justificativa.

<i>Amizade</i>	Por ensinar valores.
<i>Asa de papel</i>	Porque instiga a imaginação.
<i>Até as princesas soltam pum</i>	Por ser divertido e quebrar a figura de Princesa perfeita.
<i>Azul e lindo: planeta terra nossa casa</i>	Sem justificativa.
<i>Branca de Neve</i>	Porque trata as questões éticas dos personagens, os sentimentos que estão escondidos em cada atitude das personagens, o companheirismo, a diversidade de cada um, etc.
<i>Bruxa, Bruxa venha a minha festa</i>	Sem justificativa.
<i>Cecília Meireles</i>	Porque na sala tem uma aluna que se chama Cecília e eu a chamo de Meireles e eu gosto do livro e do conto a bailarina.
<i>Chapeuzinho vermelho</i>	Sem justificativa.
<i>Dia a dia de Dadá</i>	Criatividade e detalhes da ilustração.
<i>Era Uma Vez Três porquinhos</i>	Porque fui alfabetizada com esta coleção.
<i>Histórias à brasileira</i>	Contém histórias que ouvi na minha infância.
<i>Histórias para dormir</i>	Leio para minha neta.
<i>Lúcia já vou indo</i>	Recordo minha professora da quarta série contando a história para a turma.
<i>Menina bonita do laço de fita</i>	Sem justificativa.
<i>Menina bonita do laço de fita</i>	Interessante a história.
<i>Menina Bonita do laço de fita.</i>	Neste livro dá para trabalhar diferentes aspectos da cultura afrodescendente.
<i>Monstro verde</i>	É uma história que tem muita emoção onde as crianças se divertem muito.
<i>Não tenho preferência</i>	Sem justificativa.
<i>Não tenho um específico</i>	Gosto de livros sem texto, eles divertem mais, e as crianças adoram, e eu também.
<i>O carteiro chegou</i>	As histórias, as cartinhas.
<i>O grande rabanete</i>	Trabalha a ideia de inclusão, matemática.
<i>O grifalo</i>	Sem justificativa.
<i>O lenço</i>	Esse livro amplia a imaginação das crianças.
<i>O menino azul</i>	Gosto da criatividade e o estímulo ao mundo imaginário.
<i>O menino maluquinho</i>	As histórias tratadas sobre a realidade de uma criança, travessa faz o leitor ver semelhanças com a realidade.

<i>O menino Nito.</i>	Esse livro desconstrói os estereótipos de que menino não pode chorar, além do fato de que a personagem principal é uma criança negra.
<i>O menor espetáculo da terra</i>	Sem justificativa.
<i>O pequeno príncipe</i>	Gosto muito dele, pois me faz viajar na imaginação.
<i>Os pássaros</i>	A ilustração é delicada e a mensagem sensível.
<i>Ou isto ou aquilo</i>	Gosto pela oportunidade de imaginação.
<i>Pingos (coleção)</i>	Tem uma variedade de livros e temática diferente.
<i>Pituchinha</i>	Sem justificativa.
<i>Uma professora muito maluquinha</i>	Amo Ziraldo e me identifico muito com a personagem. Tive muitas professoras inesquecíveis.

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Algumas das justificativas apresentadas mostram que há professoras leitoras proficientes e aficionadas pela literatura infantil. Essa hipótese pode ser confirmada ao apontarem os motivos para indicar determinada obra. Nesse momento, essas professoras se distanciam de uma leitura linear do conteúdo das obras, estabelecendo relações que envolvem outras leituras ou que revelam posicionamentos frente a temas sociais prementes na realidade das sociedades contemporâneas. Por exemplo:

*“Esse livro desconstrói os estereótipos de que menino não pode chorar, além do fato de que a personagem principal é uma criança negra”*,

*“Por ser divertido e quebrar a figura de Princesa perfeita.”*

Outras professoras, no entanto, vinculam às suas leituras aspectos da vida pessoal e dos processos envolvidos na sua formação:

*“Porque na sala tem uma aluna que se chama Cecília e eu a chamo de Meireles e eu gosto do livro e do conto A Bailarina.”*

*“Porque fui alfabetizada com esta coleção.”*

A respeito dos autores de literatura infantil, é possível notar que há uma diversidade nas indicações. São citados quase 20 nomes diferentes, entretanto, ao mesmo tempo, há uma concentração maior de autores consagrados da literatura infantil, como se observa no Quadro 5 a seguir.

Quadro 6 – Autores de literatura infantil de preferência

<b>Autores</b>	<b>Quantidade de vezes citado</b>
<i>Ruth Rocha</i>	8
<i>Ziraldo</i>	6
<i>Ana Maria Machado</i>	4
<i>Monteiro Lobato</i>	4
<i>Marcelo Xavier</i>	3
<i>Alaide Lisboa de Oliveira</i>	1
<i>Anna Gobel</i>	1
<i>Cecília Meireles</i>	1
<i>Eva Furnari</i>	1
<i>Ilan Brenman</i>	1
<i>Julia Donaldson</i>	1
<i>Lalau E Laura Beatriz</i>	1
<i>Mario Quintana</i>	1
<i>Mary França</i>	1
<i>Maurício de Souza</i>	1
<i>Ricardo Azevedo</i>	1
<i>Ronaldo Simões coelho</i>	1
<i>Tatiana Belinky</i>	1
<i>Não tenho/não lembro</i>	3

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

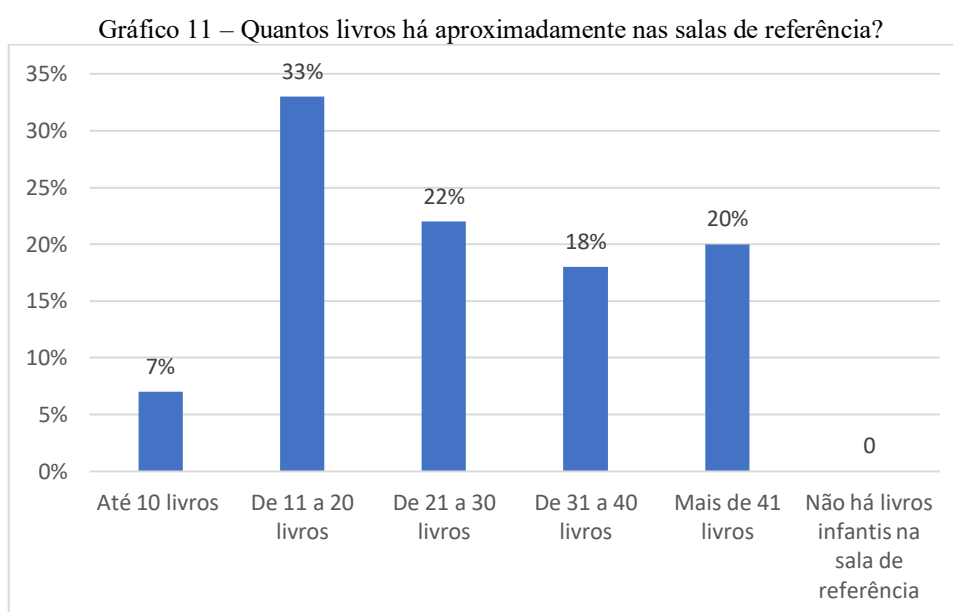
Diante dos dados iniciais do questionário, pode-se então afirmar que o corpus desta pesquisa é composto majoritariamente por professoras da Educação Infantil, com idades entre 30 e 59 anos, graduadas em Pedagogia e tendo também cursado o Magistério. Encontram-se em um momento da carreira que não é nem o início nem o término e que corresponderia a uma busca por uma certa diversificação, para manterem-se empolgadas com a profissão. Metade cursou disciplinas obrigatórias e menos da metade, optativas especificamente voltadas para a literatura infantil, além daquelas que tratavam de aspectos relacionados a essa temática. Esses dados demonstram que possuem uma formação profissional consistente do ponto de vista formal, já que, além de possuírem curso superior, realizaram cursos de aperfeiçoamento profissional em serviço. Foram introduzidas no universo da literatura pelas mãos de mulheres (mães ou professoras), ainda na infância. E apesar de não se considerarem leitoras de literatura por não lerem com a frequência que gostariam, apreciam o ato de ler. Entre os livros preferidos de literatura para adultos, encontram-se os clássicos e os romances e entre os de literatura infantil, os de contos de fada e os contemporâneos consagrados.

Desta forma, as análises serão realizadas dialogando com o perfil das professoras traçado no presente item. A seguir, apresentaremos as condições materiais para trabalhar em cada instituição sala de referência<sup>21</sup>.

## 5.2 Condições de escolha dos livros pelas professoras

Após a descrição e apresentação do perfil das professoras, tentarei responder, neste tópico, às perguntas elaboradas na introdução deste estudo: “Como é feita a seleção dos livros que fazem parte dos acervos das escolas e de cada turma de Educação Infantil?” “Quem participa dessa seleção?” “Que papel as professoras exercem nesse processo de seleção?”

De acordo com as professoras (100% das respondentes), há livros infantis em todas as salas de referência. Quanto ao número de obras, não podemos afirmar que haja um número expressivo por sala, pois não temos dados relativos à quantidade de crianças atendidas por turma nas instituições em que as professoras atuam. Conforme Gráfico 11 a seguir, somente 20% das professoras afirmam que há mais de 41 livros por turma.



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Segundo o Manifesto da Unesco (2005), “Uma coleção média de livros deve ter 10 livros por estudante. Uma escola de menor porte deve ter pelo menos 2.500 itens relevantes e atualizados, para proporcionar um acervo amplo e equilibrado a usuários de todas as idades,

<sup>21</sup> Chamamos de sala de referência os espaços fechados em que as crianças desenvolvem situações de aprendizagem com colegas e professoras.

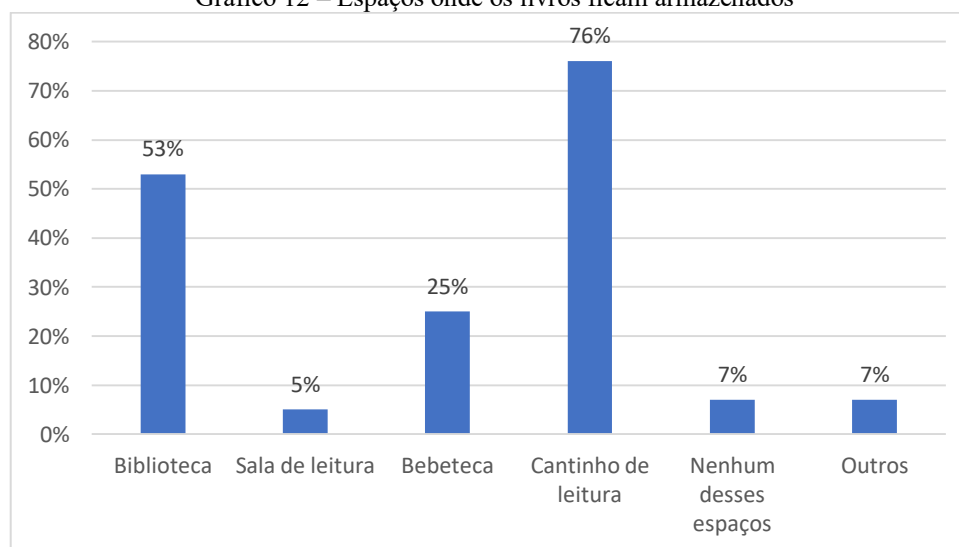
habilidades e bases de conhecimento (p. 11)”. Considerando que o número de crianças por turma, estabelecido no parágrafo 1º, do artigo 19 da Resolução 01/2015, do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, teríamos: 70 livros em classes de crianças de 0 a 12 meses; 120 livros em classes de crianças de 1 a 2 anos, 160 livros, em turmas de 2 a 3 anos; 200 livros para as turmas de 3 a 4 e de 4 a 5 e 250 livros em turmas de crianças de 5 a 6 anos. Concordamos com Pimentel (2016) ao afirmar que os livros são como o mar, quando entram em cena “[...]um mergulho na cultura está prestes a ser feito” (p. 69). Sendo assim, é essencial que em cada sala haja livros não só para a leitura feita pela professora, mas também para o livre acesso das crianças a eles. Assim, além da seleção adequada, é imprescindível que os livros estejam acessíveis e façam parte da vida das crianças, pois “não há como despertar o interesse de ler sem recursos e estratégias para distribuição de livros, sem bibliotecas capazes de comportar os acervos e sem professores e bibliotecários que já tenham descoberto o prazer de ler” (YUNES & PONDÉ, 1989, p. 60). Disponibilizar o acervo de forma que as crianças tenham livre acesso a ele auxilia na construção da relação criança-livro.

Por essas questões interessou-nos saber a respeito de onde os livros ficam armazenados nas salas. As respostas evidenciaram que 64% deixam os livros ao alcance das crianças e 31 % afirmam deixar alguns livros ao alcance e outros não. Apesar de minoritário, o grupo de professoras que evita que alguns livros estejam disponíveis para as crianças suscitou-nos alguns questionamentos. Que livros são preservados do livre acesso das crianças? Que critérios as professoras empregam para essa separação? Os livros que não ficam ao alcance das crianças seriam por questão de preservação dos mesmos? Caso seja esta a motivação, seria pelo alto custo das obras? Qualquer que seja o motivo, manter os livros fora do alcance das crianças não as impediria de aprender a cuidar e a manuseá-los adequadamente assegurando sua preservação e maior durabilidade? Para Pimentel (2016), o desejo de manter o livro preservado não pode ser maior do que o desejo das crianças de estar com eles em mãos, é preciso valorizá-lo.

Outra pergunta feita foi sobre os locais em que os livros que compõem o acervo das instituições ficam armazenados. As respostas foram dadas de acordo com as opções disponibilizadas na questão. A maior parte das respondentes afirmou que os livros ficam em Cantinhos de leitura (76%), seguido das Bibliotecas (53%), Bebetecas (25%), Salas de leitura (5%) ou em outros espaços (7%), como armários em salas de professores ou outros locais das escolas. Quatro professoras afirmaram não ter nenhum destes locais nas instituições onde atuam.



Gráfico 12 – Espaços onde os livros ficam armazenados



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Pereira (2010), em sua monografia intitulada *O PNBE nas UMEIs de Belo Horizonte: Literatura infantil distribuída, literatura incluída?*<sup>22</sup>, apresenta um dado a respeito da presença/ausência de bibliotecas nas EMEIs de Belo Horizonte. A pesquisadora constatou que das 44 instituições visitadas, 80% não possuíam biblioteca, 13% dispunham de espaço adaptado e em 7% delas havia um espaço projetado para ser a biblioteca. As instituições que não possuíam biblioteca expunham os livros em estantes e prateleiras pelos corredores da escola, além de possuírem cantinhos de leitura em cada sala.

Perrotti (2016) define Canto de Leitura, Sala de Leitura e Instalação de Leitura da seguinte forma:

1. Canto de Leitura – Ambiente localizado e implantado, em geral, nas salas das crianças, mas que pode estar em outros locais, como pátios, refeitórios, etc., simultaneamente ou não;
2. Sala de Leitura – ambiente especialmente preparado para uso de diferentes turmas e práticas, ligadas à apropriação da cultura escrita;
3. Instalação de Leitura – ambientes demarcados, quase sempre itinerantes e temporários. Podem estar num pátio, sob uma árvore ou mesmo numa sala de referência ou de leitura (PERROTTI, 2016, p. 114).

Além destes espaços, encontramos também em algumas instituições de Educação Infantil bibliotecas e bebetecas, sendo o primeiro, de acordo com o Dicionário Michaelis de Língua Portuguesa, um “edifício público ou particular onde se instalam, ordenadamente,

<sup>22</sup> A partir de 2018, através da Lei 11.132 publicada no Diário Oficial do Município de Belo Horizonte, as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEIs foram transformadas em escolas autônomas, tanto financeira como pedagogicamente, sem vínculo com as Escolas Municipais, possuindo diretor e vice-diretor próprios e caixa escolar. Desde essa publicação as instituições passaram a ser chamadas de Escolas Municipais de Educação Infantil.

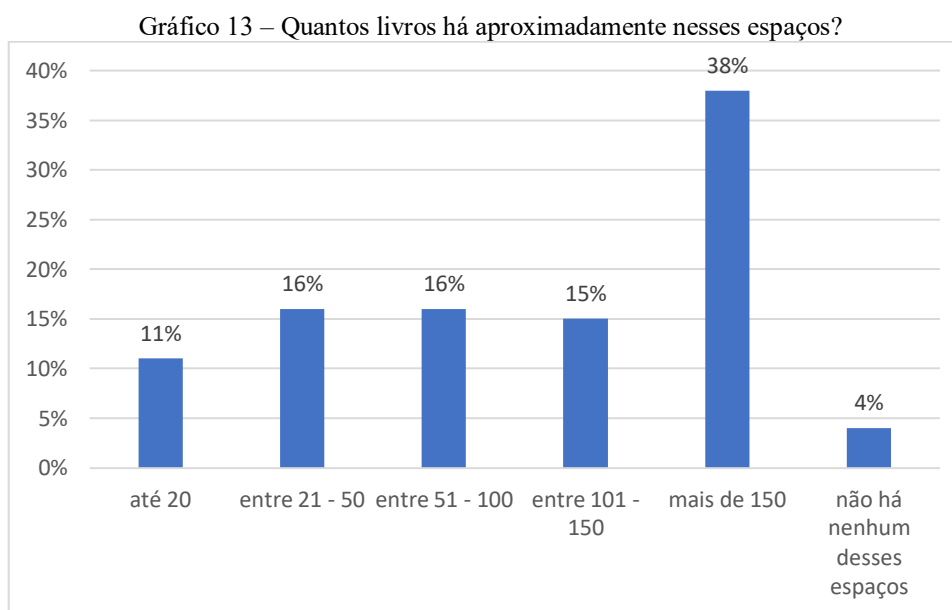
diversas coleções de livros, revistas ou outros documentos e textos impressos”. Bebeteca, segundo Baptista (2014),

É uma biblioteca especializada no atendimento à primeira infância (crianças de oito meses a seis anos de idade), cujos objetivos são: 1.promover situações de leitura para crianças que se encontram na fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem; e 2. Capacitar promotores de leitura – pais, professores, bibliotecários e voluntários – para realizarem apropriadamente a escolha de textos e para desenvolverem mediações adequadas entre o livro e as crianças. (BAPTISTA, 2014).

Pode-se então perceber, de acordo com as respostas ao questionário, que houve um aumento significativo no número de bibliotecas presentes nas EMEIs, se comparado com o dado apresentado por Pereira (2010), visto que 53% das professoras afirmam possuir este espaço na instituição.

Sabe-se que no interior das instituições de Educação Infantil, além dos espaços acima citados, podemos encontrar outros que podem tanto ter a função de armazenamento do acervo quanto se constituir como espaços para leitura, como pátio, hall de entrada, corredor, sala dos professores, parquinhos, podendo configurar-se enquanto canto de leitura ou instalação de leitura, conforme apresentado por Perrotti (2016). Desta forma, indagamos as professoras se havia outros espaços, além dos citados no gráfico anterior, e 55% afirmam que há outros espaços com livros infantis além desses, sendo eles hall de entrada, estante na sala dos professores e pátio.

A quantidade de livros é um aspecto relevante quando analisamos as condições físicas e materiais para a formação das crianças desde a creche como leitoras de literatura. Por isso, interessou-nos verificar quantos livros aproximadamente haveria nesses “espaços alternativos” dedicados aos livros e à leitura.

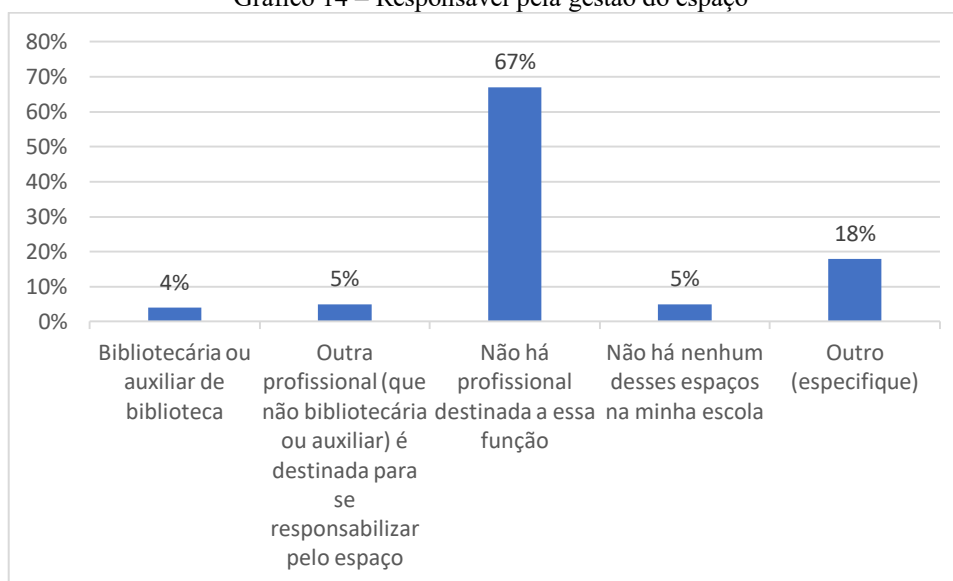


Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

No gráfico acima, as professoras marcaram a opção que mais se aproximava da sua realidade. No caso de haver, na instituição onde atuavam, mais de um dos espaços mencionados, elas poderiam fazer o somatório dos livros. De acordo com o questionário, 38% das professoras afirmaram ter mais de 150 livros na escola onde trabalham. A realidade da maioria é, portanto, de que nesses espaços existem menos de 150 livros, quantitativo esse, como analisamos acima, insuficiente para proporcionar um acervo amplo e equilibrado a seus usuários.

A frequência com que as crianças visitam estes espaços coletivos, segundo quase a metade das professoras, é de duas a quatro vezes na semana (49%), seguido de todos os dias para 20% delas. Um dado que chama atenção é o fato de que, na maioria das instituições, 67% das respostas, não há um profissional responsável por estes espaços coletivos. Em 10% dos casos, as pessoas responsáveis pelos espaços são: professoras (5%), gestoras da escola (3%), toda a equipe pedagógica (1%) ou a coordenadora que organiza uma escala de revezamento (1%):

Gráfico 14 – Responsável pela gestão do espaço

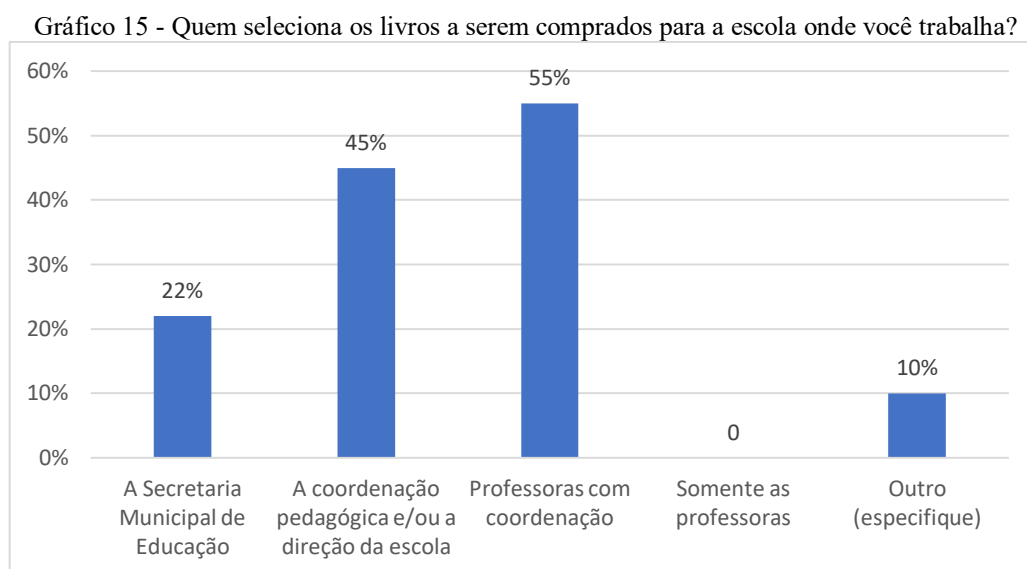


Fonte: Banco de dados da pesquisa Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil. (BASSUT, 2021).

Para aquelas que responderam não haver profissionais destinados a essa função ficam alguns questionamentos. Caso haja empréstimo dos livros ou algum fique danificado, quem faz o registro? Seriam as professoras de cada turma as responsáveis pelo espaço e pelo registro a cada visita? Além disso, em instituições de Educação Infantil, a bibliotecária poderia cumprir papel importante de apoiar a formação das professoras, desenvolver atividades coletivas de incentivo à leitura, à participação das famílias na formação das crianças como leitoras, bem como promover atividades culturais relacionadas a obras literárias, às artes em geral. Sendo assim, como esses momentos e esse papel no apoio a formação têm sido concretizados?

Além de frequentar espaços que promovam o contato com o livro, participar da seleção de obras para compor acervo deveria ser algo recorrente para as professoras, pois além de conhecerem o que está disponível para elas na instituição, essas profissionais teriam a oportunidade de apresentar títulos que gostam e de conhecerem outros, ampliando seu repertório. Apesar de não ser uma resposta unânime, foi possível constatar que as professoras têm participado do processo de escolha dos livros junto à gestão da escola. Das 55 respondentes, 55% afirmaram que, na instituição onde trabalham, as professoras participam

deste processo<sup>23</sup>. Além dessas professoras, 10% marcaram a opção *Outros*, e afirmaram a participação das professoras no processo de escolha de livros.



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Ao somarmos as respostas, constatamos que 67% afirmam que a escolha dos livros é restrita à SMED e à gestão da escola, sem a participação das professoras. Não é possível afirmar se a não participação das professoras nessa escolha é por falta de interesse delas ou por uma orientação da gestão. Da mesma forma que não se pode afirmar que a sua participação é devido a uma orientação da gestão ou porque entendem a importância de serem ativas neste processo. Porém, de toda forma, a participação das professoras faz com que conheçam o acervo disponível na escola, tenham contato com novos títulos, autores e ilustradores, além de gerar um sentimento de pertencimento àquele grupo, uma vez que elas têm a oportunidade de indicar obras que conhecem e gostam e dialogar sobre as mesmas com a equipe pedagógica. Embora tenham apontado que a escolha é restrita à SMED e à gestão, quando questionadas se já haviam participado em algum momento da seleção, 62% afirmaram positivamente.

O envolvimento da equipe pedagógica escolar - coordenação, direção e professoras - na escolha dos livros nos faz supor o cumprimento da Lei Orgânica de Belo Horizonte, que dispõe no parágrafo 2º, do artigo 163 que “Cada escola municipal aplicará pelo menos dez por

<sup>23</sup> Na questão 33 do questionário “Quem seleciona os livros a serem comprados para a escola onde você trabalha?”, era possível marcar mais de uma opção. Sendo assim, os livros são selecionados tanto pela SMED como também pelas professoras em conjunto com a coordenação.

cento da verba referida no art. 161 na manutenção e ampliação do acervo de sua biblioteca” (BELO HORIZONTE, 1990). Desta forma, além dos programas municipais e federais de compra e de distribuição de livros para escolas da Educação Básica, haveria também processos internos que envolveriam essas profissionais na seleção de obras para composição dos acervos das EMEIs de BH.

Após essa análise, podemos sintetizar que, neste grupo que compõe a pesquisa, a maioria das professoras é alijada do processo de seleção dos livros para a instituição; as escolas onde atuam não possuem um número ideal de obras em cada sala de referência e no acervo total; a maioria das obras infantis fica ao alcance das crianças; além das salas de referência, os livros podem ser encontrados em diversos espaços, na escola e independentemente de não haver um profissional destinado para a gestão dos espaços de leitura e/ou armazenamento dos títulos, as visitas acontecem quase com regularidade.

Após conhecermos quem são as professoras, em que condições elas realizam as mediações de leitura, a seguir apresentaremos como são realizadas as escolhas dos livros tanto para compor o acervo coletivo das EMEI's como para cada sala de referência, buscando responder a pergunta central deste trabalho acadêmico.

### **5.3 A seleção dos livros**

De acordo com o que vimos anteriormente, grande parte das professoras afirmaram possuir formação voltada para literatura infantil ou cursaram disciplinas que abordavam essa temática, atuam com crianças de 4 a 5 anos e a minoria compõe, ou já compôs, o grupo de profissionais que selecionam os livros para a escola. Dito isso, neste tópico buscaremos conhecer seus gostos e preferências de leitura e intentaremos responder à pergunta central que orientou nossa investigação: *que critérios elas empregam ou empregariam para compor acervos de livros infantis para creches e pré-escolas?*

Antes, porém, de responder a essa pergunta, julgamos adequado conhecer suas experiências nas instituições públicas de Educação Infantil, em relação às práticas de leitura literária desenvolvidas junto às crianças. Após as análises e reflexões acerca de como ocorrem essas práticas, analisaremos as respostas obtidas no bloco “Escolha de livros” e “Escolha de livros infantis por meio do suporte digital”.

#### **5.3.1 Como ocorre a prática de leitura nas instituições educativas**

Vimos anteriormente como ocorrem a seleção de livros para compor os acervos de cada sala e dos espaços coletivos da escola. Neste tópico, nos interessa conhecer e analisar como as professoras escolhem os livros para as atividades a serem desenvolvidas com a turma. De acordo com as respostas dadas ao questionário, essa escolha pode ocorrer em conjunto, por meio de um trabalho em equipe que articula professoras, gestão escolar e crianças, como também de maneira isolada, no qual somente a professora da turma seleciona. Ao serem indagadas sobre esse tema, as professoras poderiam responder mais de uma opção, de forma que as respostas se aproximassem mais da realidade vivenciada por cada uma.

Em relação à escolha dos livros para as atividades desenvolvidas em sala, 49% afirmaram que a escolha era realizada sozinha, sem a participação de terceiros, e 36% afirmaram que essa escolha era feita em conjunto, envolvendo todas as professoras da escola e a coordenação pedagógica.

Tabela 4 - Quem escolhe os livros infantis para as atividades desenvolvidas com as crianças nas salas de referência?

OPÇÕES DE RESPOSTA	RESPOSTAS	
A(s) própria(s) professora(s) de cada turma escolhe(m) isoladamente.	49.09%	27
A coordenação pedagógica da escola	1.82%	1
Em conjunto - as professoras de cada turma e a coordenação pedagógica	16.36%	9
Em conjunto - todas as professoras da escola	0.00%	0
Em conjunto - todas as professoras da escola juntamente com a coordenação pedagógica da escola	20.00%	11
As crianças participam sempre dessa escolha	34.55%	19
Outro (especifique)	12.73%	7
Total de respondentes: 55		

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

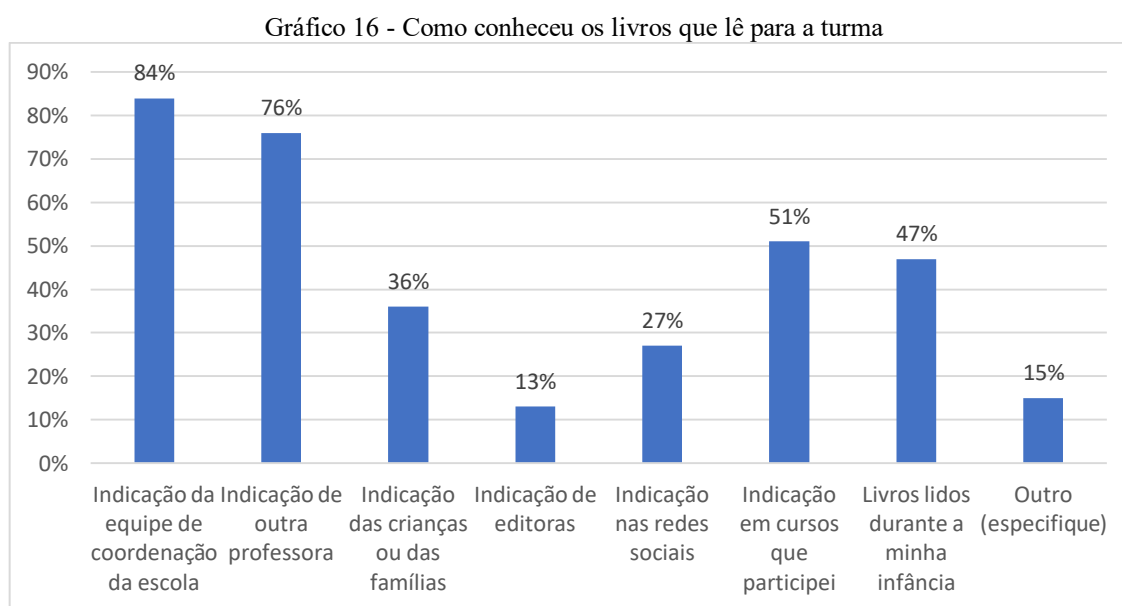
Percebe-se a importância que as professoras dão para os gostos das crianças e a escuta ativa e sensível ao relatarem que elas sempre participam da escolha dos livros para as atividades a serem desenvolvidas (35%).

Modelos mais recentes de Educação Infantil mostram a importância de seus educadores serem sensíveis às necessidades pessoais e sociais das crianças, tornando-se seus parceiros especiais em situações de adaptações e acolhimento, identificação e explicitação de sentimentos, ou no enfrentamento de conflitos. Essas situações, tão comuns no dia a dia da Educação Infantil, não podem mais ser consideradas fortuitas. São, ao contrário, a essência do cotidiano dos grupos infantis, e o professor deve estar preparado para participar delas e encaminhá-las. (OLIVEIRA, 2012, p. 71).

Ao atenderem as necessidades e demandas emergenciais das crianças, que podem surgir, elas são capazes de estabelecer uma relação com as realidades da sua turma.

De todo modo, pode-se afirmar que esse processo não é realizado de forma individual para a maioria das professoras, sem a participação de outros sujeitos, pois somando as respostas que afirmam que essa escolha é feita em conjunto, com a opção “as crianças sempre participam dessa escolha”, temos um total de 39 respostas.

Como constatado anteriormente, para a maioria das professoras, a seleção das obras para compor o acervo acontece de forma coletiva. E como chega até as professoras a indicação de obras a serem escolhidas? De acordo com as respostas dadas ao questionário, as professoras conheceram os livros que leem para sua turma por meio da equipe de coordenação da escola (84%) ou por indicação de outras professoras (76%).



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Por serem professoras que participaram de cursos de formação complementar com a temática da literatura infantil, 51% afirmaram que foi por meio deles que conheceram os livros, utilizando o conhecimento que adquiriram durante a formação ao compartilharem com as crianças suas vivências literárias.

Outra informação relevante diz respeito à frequência com que essas professoras leem para as crianças. Menos da metade (42%) afirmou ler todos os dias e 38%, de três a quatro vezes por semana. Há que se destacar a positividade do fato de que nenhuma dessas professoras deixa de ler para as crianças pelo menos uma vez por semana. Entretanto,



considerando a importância da leitura literária para as infâncias, desde o ponto de vista da formação das subjetividades, passando pela ampliação da capacidade de dar significado ao mundo, até aspectos mais pragmáticos como aumento de vocabulário, seria de se esperar que fosse realizada leitura de livros infantis todos os dias.

Se de um lado a quantidade e a frequência com que as professoras leem para as crianças são aspectos importantes na formação do pequeno leitor, a qualidade do que se lê é também fator fundamental. Vejamos quais são os livros mais frequentemente lidos por elas (Tabela 5):

Tabela 5 - Com que frequência lê para a turma

	<b>Não leio</b>	<b>Raramente</b>	<b>As vezes</b>	<b>Frequentemente</b>
Conceitos iniciais	15%	7%	20%	58%
Contos de fadas	2%	4%	16%	78%
História em quadrinhos	13%	31%	35%	22%
Livros de imagens	4%	5%	25%	65%
Livros ilustrados	0%	2%	24%	75%
Livros pop-up/livro-brinquedo	5%	24%	42%	29%
Mitos, lendas, fábulas	4%	11%	47%	38%
Narrativa de caráter realista	4%	5%	47%	44%
Não ficcionais ou informativos	11%	25%	44%	20%
Paradidáticos	15%	16%	38%	31%
Poesia	0%	13%	44%	44%
Textos dramáticos ou teatrais	4%	25%	44%	27%

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Paiva (2008) ao analisar as obras inscritas no PNBE/2008, constatou que dos 1.735 títulos inscritos, 86% se inseriam no agrupamento “Contos de fadas, fábulas, histórias de animais, fazendas, parques, circos, etc.”. Neste estudo, pode-se perceber que os Contos de Fada são também os mais frequentemente lidos pelas professoras (78%). Os livros ilustrados estão em segundo lugar dos frequentemente lidos (75%). Recordamos que Livros Ilustrados são aqueles em que há uma combinação de imagens e palavras em igual hierarquia. Tanto as ilustrações como o texto têm função narrativa, por isso, para se obter o sentido completo é preciso ler as ilustrações juntamente com o texto verbal (Banco del Libro, 2001). Sendo assim, a maioria das publicações para crianças, sobretudo para essa faixa etária, são considerados Ilustrados. Em terceiro lugar, na frequência de leitura, aparecem os livros de

imagem (65%), que são aqueles com pouco ou nenhum texto verbal. É possível inferir que essas escolhas têm a ver com o fato de se tratar de crianças que não iniciaram a alfabetização de maneira formal.

Quanto a que tipo de livro elas preferem ler, quando se pensa a relação entre ilustração e texto verbal, as professoras indicaram que leem mais frequentemente livros com texto verbal e visual (87%). Embora apresentem uma frequência de leitura considerável de livros de imagem, de acordo com a tabela 6, a frequência de leitura desse tipo de livro não é tão significativa, sendo menos da metade (40%).

Tabela 6 - Preferência de leitura

	<b>Não leio</b>	<b>Raramente</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Frequentemente</b>
Livros que tenham tanto texto verbal quanto visual	0%	4%	9%	87%
Livros que tenham somente ilustrações (livros de imagem)	0%	5%	55%	40%
Livros que tenham somente texto verbal	18%	36%	31%	15%
Livros-brinquedo - interativos e recursos gráficos que se assemelham a um brinquedo	7%	18%	42%	33%

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Como sabemos, os livros infantis apresentam graus de dificuldade para leitura e, conseqüentemente, também para se realizarem as suas mediações. Entretanto, de acordo com a Tabela 7, as professoras indicam que quase não apresentam dificuldades para lê-los. Os que aparecem como sendo aqueles que apresentam maior grau de serem lidos para as crianças são os que contêm somente texto verbal (13%). Ainda assim, as professoras não deixam de trabalhar com este tipo de livro. Entre as respondentes, a respeito dos livros que têm somente texto verbal, 22% afirmam ter pouquíssima ou nenhuma dificuldade, porém, vemos na tabela acima que não leem (18%) ou leem raramente (36%). Essa não leitura dos livros somente com texto verbal pode ocorrer devido não saber como ler esse tipo de livro para crianças na Educação Infantil, principalmente com os bebês.

Tabela 7 - Grau de dificuldade 0&lt;5

	0	1	2	3	4	5
Livros que tenham tanto texto verbal quanto visual	58%	15%	11%	11%	5%	0%
Livros que tenham somente ilustrações (livros de imagem)	49%	20%	5%	15%	5%	5%
Livros que tenham somente texto verbal	22%	16%	18%	16%	15%	13%
Livros-brinquedo	47%	22%	5%	15%	5%	5%

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Apesar de 69% afirmarem não ter dificuldade ou ter pouquíssima dificuldade em ler livros somente de imagens, apenas 40% os leem frequentemente. Ler um livro de imagem requer um esforço por parte do leitor por mais simples que a narrativa das ilustrações possa parecer. A “leitura” desse tipo de livro pode dar margem a inúmeros sentidos, uma vez que as imagens não são acompanhadas de texto verbal e suas organizações internas “parecem quase infinitas, jogando com o tamanho das mensagens, com seu aspecto formal, com a separação entre elas, com a ocupação da página dupla [...]” (VAN DER LINDEN, 2011, p. 87). Teria relação o fato de não ter texto verbal com a faixa etária na qual a professora atua? Lembrando que em sua maioria é de professoras que atuam com crianças de 4 a 5 anos.

Veremos a seguir como essa frequência e as preferências manifestadas pelas professoras se manifestam nas respostas dadas às questões referentes ao processo de seleção dos livros infantis.

### 5.3.2 Aspectos observados pelas professoras na escolha dos livros

Como abordado na introdução deste estudo, a escolha de livros literários infantis nem sempre é um processo fácil para as professoras, seja para selecionar livros que serão trabalhados na turma ou mesmo para composição do acervo da escola ou da classe.

Uma vez que mais da metade das professoras participam da seleção dos livros e que um número expressivo teve, na sua formação inicial, disciplinas que abordaram a temática da literatura infantil, poderíamos inferir que na escolha de livros, as professoras empregariam critérios de qualidade respaldados em estudos da literatura infantil. Porém, ao observar suas

respostas, foi possível verificar que muitas dão preferência a aspectos tais como: o uso de cores fortes e vivas, atrativos na capa e tamanho das letras em detrimento de outros itens que remeteriam a critérios mais “sofisticados”, tais como autores ou editoras consagradas, por exemplo. As preferências registradas pelas professoras parecem reforçar assim a concepção de que o livro para crianças pequenas necessita possuir certos padrões estéticos considerados apropriados à infância (o caso das cores fortes) e que seu uso está atrelado à alfabetização (o tamanho da letra).

Podemos ver o grau de relevância de cada aspecto na tabela a seguir:

Tabela 8 - Considerando os aspectos abaixo, qual grau de relevância que cada um deles possui na escolha de livros a serem trabalhados com as crianças? Considere 0 para menos relevante e 5 para mais relevante

	0	1	2	3	4	5
Livros que possuam cores fortes e vivas	4%	4%	7%	15%	13%	58%
Livros com pouco texto escrito	2%	11%	9%	35%	20%	24%
Livros somente com ilustrações	5%	7%	11%	33%	20%	24%
Livros com poucas páginas	9%	4%	27%	20%	22%	18%
Livros com atrativos na capa do livro	7%	4%	15%	11%	18%	45%
Livros com o título atrativo	7%	5%	9%	22%	16%	40%
Livros que abordam assunto interessante	5%	0%	2%	5%	22%	65%
Livros de um autor (escritor ou ilustrador) conceituado	9%	9%	22%	20%	20%	20%
Livros de uma editora conceituada	15%	13%	24%	18%	11%	20%
Livros com tamanho de letra adequado	4%	2%	5%	18%	16%	55%
Livros com letras de imprensa maiúscula ou minúscula	5%	7%	18%	22%	16%	31%
Livros com tamanho/formato adequado	13%	0%	5%	13%	24%	45%

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Alguns dos aspectos considerados relevantes na escolha dos livros foram atrativos presentes na capa (45%), no título (40%) e tamanho/formato adequado (45%). Esses são elementos importantes, sobretudo ao concordarmos com a ilustradora tcheca Květa Pacovska (2013), “o livro ilustrado é a primeira galeria de arte que uma criança conhece”. Elementos paratextuais presentes no projeto gráfico, tais como o tipo de material que compõe a capa; o formato, o tipo e o tamanho das letras; o formato e o tamanho do próprio livro são aspectos que despertam atenção, ao tomarmos nas mãos livros que desconhecemos o conteúdo ou sobre os quais temos nenhuma ou pouca referência. Entretanto, podemos indagar: o que, exatamente, essas professoras observam na capa para considerá-la atrativa? Seriam as cores utilizadas, as imagens, a disposição da ilustração e do título na capa? O que, para elas, seria

um título atrativo? Essas são questões que não tivemos meios para respondê-las nesta investigação, mas que devem orientar as ações de formação docente por sua importância para a ampliação das experiências estéticas como condição fundamental para a atuação dessas profissionais no letramento literário das crianças

O assunto tratado na obra foi o elemento que as participantes da pesquisa afirmaram ser o mais relevante. Para 65% das professoras, é importante que o livro aborde assunto interessante, ou seja, sua temática. Ainda que nos pareça conveniente avaliar a qualidade do assunto tratado pelo livro, nos indagamos sobre em que se apoiam as professoras para determinar o quanto o assunto de um livro pode mostrar-se interessante. Em outras palavras o assunto é interessante para as crianças, para os adultos ou ainda são assuntos que os adultos acham que devam ser de interesse das crianças? Se levarmos em conta um dos dados da Tabela 4, que dão conta de que as crianças participam da seleção dos livros, podemos inferir que as temáticas consideradas pelas respondentes são de interesse dos pequenos leitores.

Outro aspecto considerado relevante foi possuir cores fortes e vivas. Entre as respondentes, 58% afirmaram ser um aspecto muito relevante. No entanto, a ilustração nos livros infantis, hoje, vai muito além dessas cores. Os autores contemporâneos de livros infantis têm inovado em suas ilustrações, utilizando ampla gama de estilos e técnicas. As obras literárias permitem ao leitor, por meio das diversidades de ilustrações, “viajar pelos estilos de diferentes épocas” (CADEMARTORI, 2008, p. 83), por isso não necessariamente o livro precisa ter somente cores com essas características. A escolha da técnica e da paleta de cores que integrarão o projeto gráfico do livro vai ao encontro dos sentimentos e expressões que o autor e/ou ilustrador deseja transmitir aos pequenos leitores. Existem hoje diferentes técnicas de ilustração além da pintura, como xilogravura, colagem, massa de modelar, dobradura entre outras (Pimentel, 2016), e para cada uma dessas técnicas será escolhida a paleta de cores que melhor transmite para os leitores o que o autor pretende expressar.

A quantidade de texto escrito e de páginas pode interferir no momento da escolha, sendo que para 79% (níveis 3-5) ter pouco texto escrito e para 60% (níveis 3-5) ter poucas páginas são aspectos relevantes ao selecionar um livro. O mesmo ocorre em relação ao tamanho da letra, no qual 55% afirmam que ter um tamanho de letra adequado é importante. A escolha por livros com pouco texto escrito, poucas páginas e com um tamanho de letra adequado pode ocorrer devido ao fato de serem crianças pequenas que ainda não se encontram em processo formal de alfabetização.

Reconhecer autores e editoras consagradas, que primam pela qualidade estética da obra ao invés de meramente visarem o aspecto mercadológico, é importante para que se vá criando repertórios, reconhecendo estilos e as peculiaridades de cada autor e editora. Dessa maneira, as professoras podem despertar, nos pequenos leitores, a curiosidade em conhecer mais títulos, temas, autores, marcas editoriais e, assim, apoiam as crianças na criação do seu próprio repertório. Entretanto, como mostram os dados, escolher um livro tomando como referência sua autoria ou a editora responsável pela publicação da obra é um aspecto pouco relevante para as professoras. Apenas para 20% das respondentes, escolher livro baseando-se no nome do autor por ser conceituado é um critério relevante. Assim como a relevância de se examinar a editora é também um dos critérios para escolha apenas para 20% das entrevistadas.

Com o intuito de conhecer o repertório das professoras e saber o que conheciam de literatura infantil, pedimos que citassem o título, ou um autor ou uma temática de sua preferência. Para a análise, criamos categorias para os livros de acordo com Paulino (2003) e a coleção Banco del Libro (2001)

- Livros considerados clássicos – São os contos maravilhosos, cuja autoria é de autores de séculos passados, algumas delas advindas da tradição oral.
- Narrativas contemporâneas – Histórias cuja autoria é de escritores contemporâneos, dos séculos XX ou XXI contendo elementos mágicos ou não, inclusive podendo ser adaptações de contos clássicos.
- Paradidáticos – Narrativas com função mais pragmática, que buscam mudança de comportamento nos pequenos leitores e se propõem a interferir na vida de quem o lê.

Vejamos então quais são os livros infantis que as professoras afirmam serem os seus preferidos.

Quadro 7 - Livros infantis preferidos das professoras

<b>Título / autor/ tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>
<i>A maior flor do mundo</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>Bonequinha preta</i>	Narrativa contemporânea renomada	6
<i>Bruxa, bruxa venha a minha festa</i>	Narrativa	1

	contemporânea renomada	
<i>Chapeuzinho Amarelo</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>Dia a dia de Dadá.</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>Marcelo, marmelo, martelo</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>Menina bonita do laço de fita</i>	Narrativa contemporânea renomada	4
<i>Meu primeiro Maluquinho em quadrinhos</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>O bonequinho doce</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>O grande rabanete</i>	Narrativa contemporânea renomada	2
<i>O Grúfalo</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>O homem que amava Caixa</i>	Narrativa contemporânea renomada	2
<i>O que tem dentro da sua fralda?</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>O sanduíche da Maricota</i>	Narrativa contemporânea	1
<i>Onda</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>Tanto, tanto!</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>A sopa de pedra</i>	Clássico	1
<i>Chapeuzinho Vermelho</i>	Clássico	1
<i>Macaco danado</i>	Clássico	1
<i>Romeu e Julieta</i>	Clássico	1
<i>Bom dia todas as cores</i>	Paradidático	1
<i>O mundinho</i>	Paradidático	1
<i>Tem gente nova no pedaço</i>	Paradidático	1
<i>Cecilia Meireles</i>	Clássico	2
<i>Contos de fada</i>	Clássico	2
<i>Contos diversos</i>	Clássico	1
<i>Fábulas</i>	Clássico	2

<i>Parlendas para brincar</i>	Clássico	1
<i>Cocô, xixi e pum</i>	Paradidático	1
<i>Desfralde</i>	Paradidático	2
<i>Livros sobre emoções e sentimentos.</i>	Paradidático	1
<i>Histórias africanas</i>	Não identificado	1
<i>A casa mal assombrada</i>	Não identificado	1
<i>As visitas de dona Zefa</i>	Não identificado	1
<i>O pequeno príncipe preto</i>	Não identificado	1
<i>Papai ao meu lado</i>	Não identificado	1
<i>Pingos</i>	Não identificado	1
<i>Pituchinha</i>	Não Identificado	1
<i>Qual é a cor do amor</i>	Não identificado	1

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Pedimos para que cada uma escrevesse o título ou o autor e, caso não se lembrasse, que indicasse de que história do livro tratava. Dessa forma, a lista apresentava as três informações. Foram citados 30 títulos diferentes, oito temáticas e uma autora. Percebemos que, embora os títulos, autores e temáticas variem, indicando ampla circulação de livros e autores entre as professoras, as narrativas contemporâneas consagradas pela crítica e de ampla circulação estão entre a preferência da maioria (26 menções) das professoras. Somadas às narrativas clássicas<sup>24</sup> da literatura infantil (4 menções de livros e duas menções a Cecília Meireles), concluímos que as participantes da pesquisa na sua maioria preferem obras que circulam amplamente e são tradicionalmente reconhecidas. Apenas nove títulos ficaram fora do espectro de obras bastante conhecidas do público e da crítica. Finalmente, foram citadas apenas sete obras consideradas paradidáticas o que nos anima a pensar que essas professoras se aproximam de uma concepção que considera a literatura como arte.

Colomer (2017) lembra que além da leitura individual que fazemos de uma obra, para selecioná-la é necessário recorrer a outros instrumentos, como consultar revistas e especialistas de confiança, grupos de leitura entre professores e bibliotecários, para que possamos construir um acervo com “um conjunto de obras que lhe pareçam valiosas e com as quais se sinta cômodo” (COLOMER, 2017, p. 252). A autora ainda complementa que para atender as gerações de meninas e meninos que passarão em sua classe, a professora pode compor-se de “um conjunto de livros clássicos, livros recentes e algumas novidades” (COLOMER, 2017, p. 252).

<sup>24</sup> Chamamos de clássicos o corpo de obras (e seus autores) social e institucionalmente consideradas "grandes", "geniais", perenes.



A respeito dos livros preferidos das crianças, o dado se repete, porém com menos variações.

Quadro 8 - Livros infantis preferidos das crianças

<b>Título / autor/ tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Quantidade</b>
<i>A primavera da lagarta</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>Bonequinha preta</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>Bonequinho doce</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>Bruxa bruxa venha à minha festa</i>	Narrativa contemporânea renomada	3
<i>Leo e a baleia</i>	Narrativa contemporânea renomada	2
<i>O gato xadrez</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>O grúfalo</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>O monstro verde</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>O que tem dentro da sua fralda?</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>Ou isto ou aquilo</i>	Narrativa contemporânea renomada	1
<i>Chapeuzinho vermelho</i>	Clássico	13
<i>O patinho feio</i>	Clássico	1
<i>Os três porquinhos</i>	Clássico	9
<i>Adoram livro de bruxa</i>	Clássico	1
<i>Brincadeiras</i>	Clássico	1
<i>Contos de fadas</i>	Clássico	3
<i>Fábulas</i>	Clássico	1
<i>Dorminhoco</i>	Não identificado	1
<i>Livros que os personagens são animais.</i>	Não identificado	4
<i>O mostro que adorava ler</i>	Não identificado	1
<i>Os pingos</i>	Não identificado	1
<i>Pedrinho cadê você?</i>	Não identificado	1
<i>Tatu balão</i>	Não identificado	1

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

As professoras listaram 23 títulos / temas diferentes, sendo 18 livros, 5 temas. Os preferidos das crianças, segundo elas, são Chapeuzinho vermelho, com 13 indicações; Os Três Porquinhos, com nove indicações e livros cujos personagens são animais, com quatro indicações.

Ao contrastar os preferidos pelas professoras com os que elas afirmam ser os preferidos das crianças, encontramos que oito títulos – *Bonequinha preta*, *Bonequinho doce*, *Bruxa*, *Bruxa venha à minha festa*, *Chapeuzinho vermelho*, *O Grifalo*, *O que tem dentro da sua fralda*, *Os Pingos* e *Ou isto ou aquilo* e dois gêneros – Contos de fadas e Fábulas – se repetem. Na lista dos preferidos pelas crianças, os contos clássicos são predominantes, tendo sido mencionados 27 títulos ou temas; seguidos dos contos contemporâneos renomados, com 14 menções. Interessante ressaltar o não aparecimento, nesta lista, de nenhum livro paradidático.

Vejamos, então, como essas preferências e os aspectos mais relevantes se manifestam no momento de seleção de livros. Apresentamos, no questionário, quatro livros infantis 1) *O que cabe no meu mundo: Amizade*; 2) *O livro negro das cores*; 3) *Bárbaro*; 4) *O divórcio de mamãe e papai-urso*. Para cada um desses livros foram feitas três perguntas. A primeira delas foi em relação à impressão sobre a obra, a segunda, os motivos pelos quais a leria e a terceira, os motivos pelos quais não leria o livro para a turma. Para responder as perguntas sobre os livros, além das informações técnicas (título, autor, ano de publicação e editora) apresentamos imagens contendo a capa, o miolo, a quarta capa e uma resenha de cada livro. No decorrer das análises, apresentaremos algumas obras, que não estavam presentes no questionário, a fim de contrastar alguns pontos observados pelas professoras.

### **O que cabe no meu mundo: Amizade**

O livro, *O que cabe no meu mundo: amizade*, escrito por Kátia Trindade (2011) foi o primeiro livro a ser analisado pelas professoras. Nele é abordado o sentimento de amizade e as atitudes que os amigos devem ter para cultivá-lo.

Figura 10 - *O que cabe no meu mundo: Amizade*

Fonte: Trindade (2011)

A narrativa é construída em volta de um personagem principal, o urso. Por meio de uma linguagem fática e do cotidiano, o texto apresenta alguns conselhos e recomendações sobre como ser um bom amigo e o que os amigos fazem uns pelos outros sob a pretensão de transmitir valores e conformar comportamentos socialmente valorizados para que as crianças os adquiram. Observa-se a ausência de figuras de linguagem ou até mesmo de um tratamento estético com o vocabulário empregado.

Da mesma forma, as ilustrações não estabelecem propriamente um diálogo com o texto verbal, são muito mais um adereço submetido àquilo que está expresso verbalmente, isso é, as imagens não extrapolam, nem sequer complementam o sentido do texto verbal. O livro faz parte da coleção *O que cabe no meu mundo*, que aborda diversas temáticas como gratidão, bondade, superação etc. Baptista, Petrovitch e Amaral (2019), ao analisarem as ilustrações de um dos livros dessa coleção, apontam aspectos observados também neste volume, no qual as autoras observam que além dos traços estereotipados, “apresentam uma visão unilateral da cena representada” (p. 108).

Concordamos com Camargo (1995) quando afirma que “a ilustração expressa emoções através da postura, gestos e expressões faciais das personagens e dos próprios elementos plásticos, como linha, cor, espaço, luz etc. [...] A ilustração também expressa valores pessoais do ilustrador e outros mais abrangentes, de caráter social e cultural” (CAMARGO 1995, p. 36-37). Não é o que encontramos nesta obra. Todos os personagens possuem traçados, feições, cabelos muito semelhantes. Diferenciam-se uns dos outros apenas pelas roupas usadas. As expressões faciais dos personagens permanecem as mesmas em todas as cenas, sempre demonstrando felicidade, independentemente do que estão vivenciando em cada

momento. O mesmo ocorre com as cores utilizadas, a paleta de cores quentes se mantém a mesma durante toda narrativa.

A respeito da qualidade gráfica, retomemos ao item 3.1.3 no qual abordamos a qualidade gráfica e ressaltamos que ela não se refere somente aos elementos materiais e ou externos do livro, mas sim a todo o projeto que o constitui. Sendo assim, analisando as respostas, nos indagamos sobre que elementos presentes nesse livro permitem às professoras afirmar que a capa e a quarta capa *são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor*. Considerando que 62% concordam totalmente que as ilustrações são alegres e criativas e que, como vimos na tabela 8, para 58% delas, uma obra de qualidade deve possuir cores vivas e alegres, podemos inferir que esses foram os elementos nos quais elas basearam suas avaliações.

De certo, há, na quarta capa, informações a respeito da autoria, seguido de um texto explicando o porquê de a amizade ser importante para as crianças. Ainda na quarta capa encontra-se uma mensagem escrita por um psicólogo direcionada aos familiares: “Ajude seu filho a aprender sobre valores e virtudes com histórias divertidas. Ao final do livro você encontrará informações importantes escritas por um psicólogo”. Esses elementos paratextuais vão ao encontro do que evidenciou Paiva (2008) sobre o caráter pedagógico de algumas produções literárias infantis, pois revelam e comprovam o objetivo central da narrativa que é o de provocar uma mudança de comportamento nos leitores. Paulino (2003) reforça essa fala ao indicar que há em algumas dessas produções uma proposta pragmática da narrativa, que se materializa com “condutora de comportamentos, que se propõe interferir na vida dos destinatários, de modo direto” (p. 43).

A partir dessas ideias trazidas pelas autoras, podemos perceber que a narrativa textual da obra é enxuta e objetiva, apresentando características de textos injuntivos, com conselhos e recomendações, prescrevendo como devem ser as relações entre as pessoas.

Paiva (2016) nos ajuda a sintetizar algumas condições essenciais para que uma obra possa ser considerada de qualidade

A qualidade textual de uma obra se revela, basicamente, nos aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, numa escolha vocabular que não só respeite, mas também amplie o repertório linguístico de crianças na faixa etária correspondente à Educação Infantil (Paiva, 2016, p. 32).

De acordo com a autora e com o que analisamos acerca da obra *O que cabe no seu mundo*: Amizade, seria mesmo este um livro em que a linguagem empregada possibilita a

ampliação do repertório linguístico das crianças e contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro, como afirmaram as respondentes?

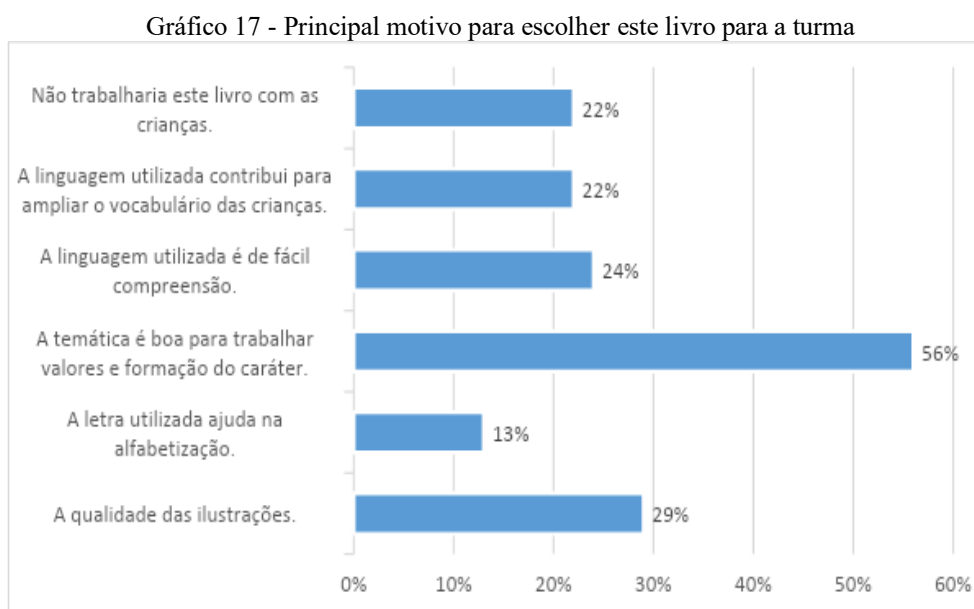
Tabela 9 - Aspectos observados pelas professoras a respeito do livro *O que cabe no meu mundo: Amizade*

	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo mais ou menos</b>	<b>Não concordo, nem discordo</b>	<b>Discordo mais ou menos</b>	<b>Discordo totalmente</b>
O livro é indicado para crianças da EI por possuir cores vivas e alegres.	51%	24%	4%	9%	11%
A qualidade das ilustrações amplia a imaginação.	62%	22%	2%	4%	9%
As ilustrações são alegres e criativas.	62%	18%	4%	7%	9%
As ilustrações dialogam com o texto verbal, ampliando suas possibilidades.	53%	24%	0%	9%	13%
A letra usada auxilia na alfabetização.	60%	18%	4%	11%	7%
É bom para trabalhar a formação do caráter das crianças.	62%	16%	4%	7%	11%
A linguagem amplia o repertório linguístico das crianças.	58%	20%	7%	7%	9%
A capa e quarta capa são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor.	49%	20%	7%	7%	18%
O livro possui uma linguagem simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas crianças.	62%	22%	4%	7%	4%
O texto verbal e as ilustrações são estereotipadas.	29%	16%	16%	0%	40%
Amplia as referências estéticas do leitor.	42%	29%	4%	4%	20%
Contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.	53%	27%	0%	9%	11%

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

A partir das respostas, podemos concluir que as professoras empregam critérios e parâmetros de qualidade muito próximos para obras tão díspares, contrastando assim com a discussão apresentada no capítulo 3 acerca da abordagem dada ao tema, da qualidade textual e gráfica dessa obra. As professoras concordaram totalmente que a capa e a quarta capa do livro são atraentes e trazem informações importantes, que contribuem para a formação do pequeno leitor (49%), a letra utilizada auxilia na alfabetização (60%), as ilustrações presentes no livro, ampliam a imaginação (62%), são alegres e criativas (62%), dialogam com o texto verbal, ampliando suas possibilidades (53%) e ampliam as referências estéticas do leitor (42%). A respeito da narrativa textual, as respondentes avaliaram que o livro possui uma linguagem simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas crianças (62%), a linguagem amplia o repertório linguístico das crianças (58%), além de contribuir para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro (53%). Somente 29% concordaram totalmente que o texto verbal e as ilustrações são estereotipadas.

Ao serem indagadas sobre o principal aspecto que as fazem ler este livro para as crianças, 56% afirmam que ele é bom para trabalhar valores e formação de caráter (56%):



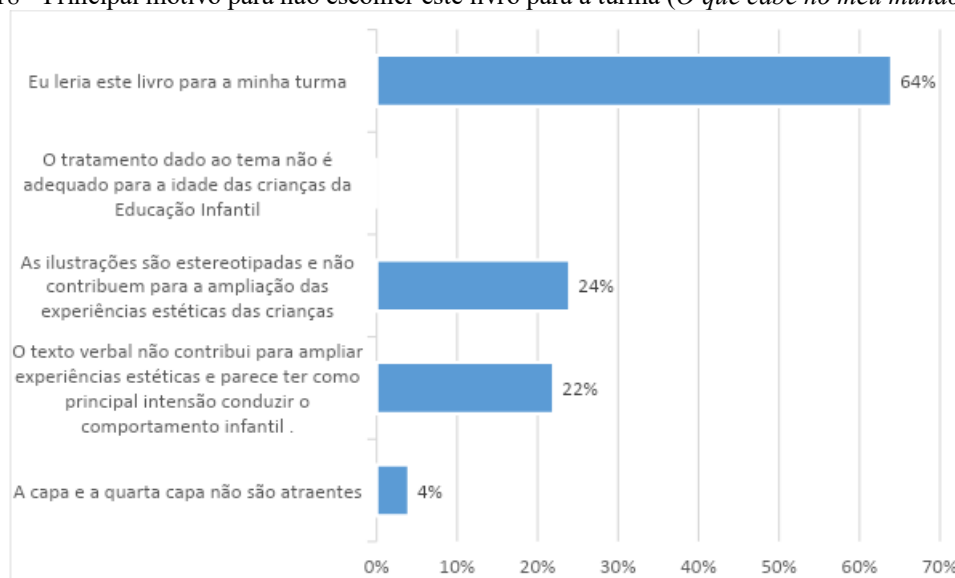
Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Essa resposta, que aponta como principal motivo para a escolha dessa obra o fato de sua temática possibilitar o trabalho com valores e formação de caráter, coloca em suspeição a ideia de que a definição do assunto/temática, considerado como um dos aspectos mais relevantes ao selecionar um livro (conforme Gráfico 8), seja determinado a partir dos interesses das crianças, da sua realidade, das suas indagações sobre a realidade. Parece, ao

contrário, se aproximar de uma escolha pautada no compromisso com a formação do caráter, com a disseminação de valores que se quer ver inculcados nas crianças.

Os demais motivos para lê-lo encontram-se bem divididos entre as professoras. Somente 22% afirmaram que não trabalhariam essa obra com as crianças. Na pergunta seguinte, indagamos sobre qual seria o principal motivo para não ler. Encontramos que a maioria leria o livro (64%), enquanto 24% afirmaram que não o fariam por serem as ilustrações estereotipadas e 22% que o texto verbal não contribuía para ampliar as experiências estéticas e por ter como principal intenção conduzir o comportamento infantil.

Gráfico 18 - Principal motivo para não escolher este livro para a turma (*O que cabe no meu mundo: Amizade*)



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

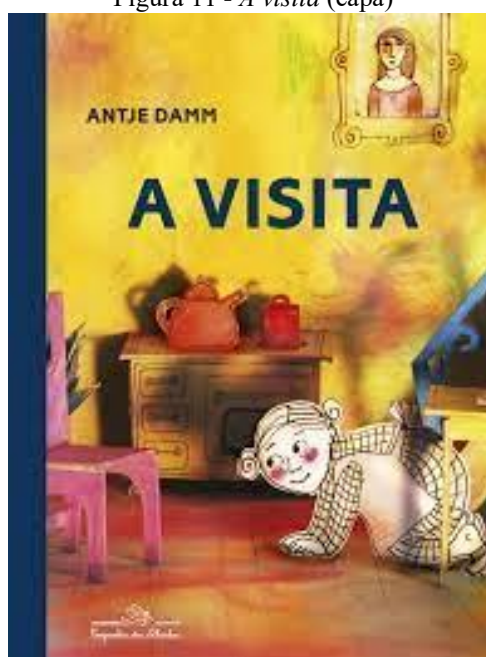
As respostas indicam que poucas foram as professoras que se apoiaram em critérios de qualidade sustentados por pesquisadores e profissionais ligados ao universo da literatura infantil. Assim, as respostas mostram, de um lado, professoras que alegaram como um dos principais motivos para não ler determinada obra, as ilustrações por serem estereotipadas (gráfico 18) e, de outro lado, apontarem como segundo principal motivo para lerem um livro a qualidade na ilustração (gráfico 17). Ao mesmo tempo que ela é o principal motivo para não o ler, é também o segundo principal motivo favorável à leitura. Segundo Costa (2009), ao analisarmos as ilustrações, espera-se que elas extrapolem o caráter descritivo e documental da obra e não somente uma mera representação do texto escrito.

Interessante ainda ressaltar que nenhuma participante considerou o tratamento dado ao tema como tendo sido feito de forma inadequada. Evidentemente que a temática da amizade

pode ser valorizada, pois interessa a todos, inclusive às crianças. Entretanto, como toda e qualquer temática, por se tratar de literatura, interessa a forma como essa temática é abordada. Ela, e nenhuma outra, por si só deveria ser critério de seleção. Espera-se que a escolha dos livros prime por critérios que confirmem ao texto o título de literário.

Vejamos, empregando uma análise a partir de contrastes, como um livro infantil, que não foi inserido no questionário, mas que também aborda a questão da amizade, o faz sem abrir mão de elementos estéticos, criativos.

Figura 11 - *A visita* (capa)



Antje Damm (2016)

Na obra de Damm (2016), a narrativa é construída ao redor de Elise, uma mulher medrosa, que vivia dentro de sua casa sem contato com ninguém, até que um dia ela recebe uma visita inesperada - Emil. Elise e sua casa estão sem vida, retratados em tons de cinza, até que, através do pequeno Emil, cores começam a preencher o espaço a partir do momento que eles vão se aproximando um do outro, seja por meio de conversas, leituras ou brincadeiras. Embora a autora faça uso de poucas palavras, a narrativa visual é rica em detalhes, fazendo o leitor contemplar o poder da amizade.



Figura 12 - *A visita* (página dupla)

Antje Damm (2016)

Podemos então sintetizar que em relação ao livro *O que cabe no meu mundo: Amizade* (2011), o aspecto mais observado pelas professoras são as cores presentes na obra, seguido pela suposição das ilustrações ampliarem a imaginação e que o principal motivo para escolherem o livro para a sua turma é devido ao fato de a temática ser boa para trabalhar valores e formar o caráter das crianças.

### **O livro negro das cores**

A escritora Menena Cottin e a ilustradora Rosana Faria são as autoras do *O livro negro das cores* (2011). Através de Tomás, o personagem principal, elas nos levam a conhecer o mundo de uma maneira diferente, através dos cheiros, sabores e sons.

Um projeto gráfico de qualidade é aquele “capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro” (PAIVA, 2016, p. 36). Na obra em questão, encontramos o contraste entre o fundo negro e as ilustrações brancas na capa e quarta capa. No seu miolo, em uma das páginas negras encontramos o texto branco e a tradução em Braille e na página oposta, também negra, encontramos ilustrações envernizadas e em relevo que convidam o leitor a tocá-las e perceber diferentes texturas e sensações.

A “ausência” de cores vivas e alegres não desqualifica a obra para o uso com os pequenos leitores. Justo ao contrário, elas são capazes de ampliar o repertório linguístico das crianças, pois criam uma relação “intersubjetiva entre um autor e um observador mediada pelo texto visual e pela cultura, que fornece a ambos os recursos linguísticos para essa comunicação” (COSTA, 2009, p. 89). Ao fugir dos estereótipos, embora o leitor veja como

uma representação de um recorte do texto escrito, a ilustração em relevo o convida a passar os dedos sobre ela, fechar os olhos e sentir a sua textura, de maneira que se imagine tocando aquele objeto, ampliando suas referências estéticas.

A narrativa verbal descreve de maneira poética e sutil cheiros, sabores, texturas e sons, fazendo o leitor vivenciar sensações, emoções e lembranças fazendo uso de uma linguagem simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas crianças, porém, ao mesmo tempo, possibilita a ampliação do repertório linguístico dos pequenos leitores.

Figura 13 - *O livro negro das cores*



Fonte: Cottin e Faría (2011).

De acordo com as professoras, capa e a contracapa são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor (42%), pois apresentam, além das ilustrações, o título da obra e o nome das autoras. Embora o livro apresente ilustrações mais ou menos alegres e criativas (31%), discordam (73%) que ele não seja indicado para a Educação Infantil por não possuir cores vivas e alegres. Ainda sobre as ilustrações, afirmam que ampliam a imaginação (56%), dialoga com o texto verbal, ampliando suas possibilidades (53%), fogem dos estereótipos (42%) e ampliam suas referências estéticas (56%).

A respeito da narrativa verbal, as professoras afirmam que possui uma linguagem simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas crianças (47%), além do mesmo possibilitar a ampliação do repertório linguístico do pequeno leitor (56%).

Tabela 10 - Aspectos observados pelas professoras a respeito do livro *O Livro negro das cores*

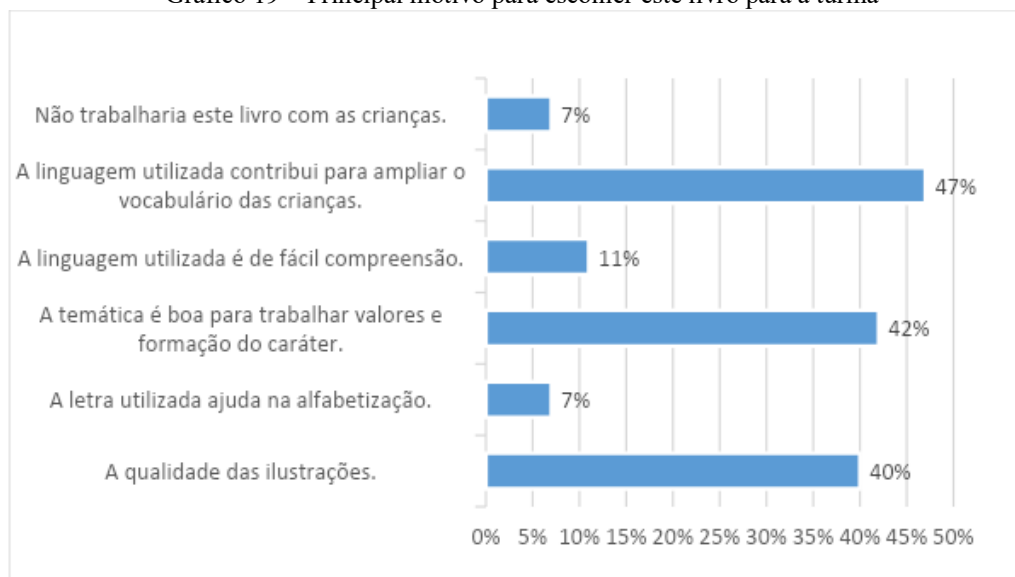
	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo mais ou menos</b>	<b>Não concordo, nem discordo</b>	<b>Discordo mais ou menos</b>	<b>Discordo totalmente</b>
O livro não é indicado para crianças da EI por não possuir cores vivas e alegres	9%	2%	7%	9%	73%
A qualidade das ilustrações amplia a imaginação	56%	27%	9%	2%	7%
As ilustrações são alegres e criativas	22%	31%	27%	7%	13%
As ilustrações dialogam com o texto verbal, ampliando suas possibilidades	53%	22%	9%	7%	9%
A letra usada auxilia na alfabetização	33%	22%	11%	20%	13%
É bom para trabalhar a formação do caráter das crianças	40%	17%	22%	7%	13%
A linguagem amplia o repertório linguístico das crianças	56%	16%	13%	4%	11%
A capa e quarta capa são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor	42%	18%	13%	13%	13%
O livro possui uma linguagem simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas crianças	47%	24%	11%	7%	11%
O texto verbal e as ilustrações são estereotipadas	13%	11%	22%	11%	42%
Amplia as referências estéticas do leitor	56%	27%	7%	0%	11%
Contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.	56%	20%	11%	2%	11%

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Embora 33% afirmem que a letra utilizada auxilia na alfabetização, a mesma não é o principal motivo para o escolherem, sendo o primeiro a possibilidade de a linguagem

contribuir para ampliar o vocabulário das crianças (47%), apresentar uma temática boa para trabalhar valores e formação de caráter (42%), seguido de apresentar ilustrações de qualidade (40%). Somente 7% não o leria para sua turma:

Gráfico 19 – Principal motivo para escolher este livro para a turma

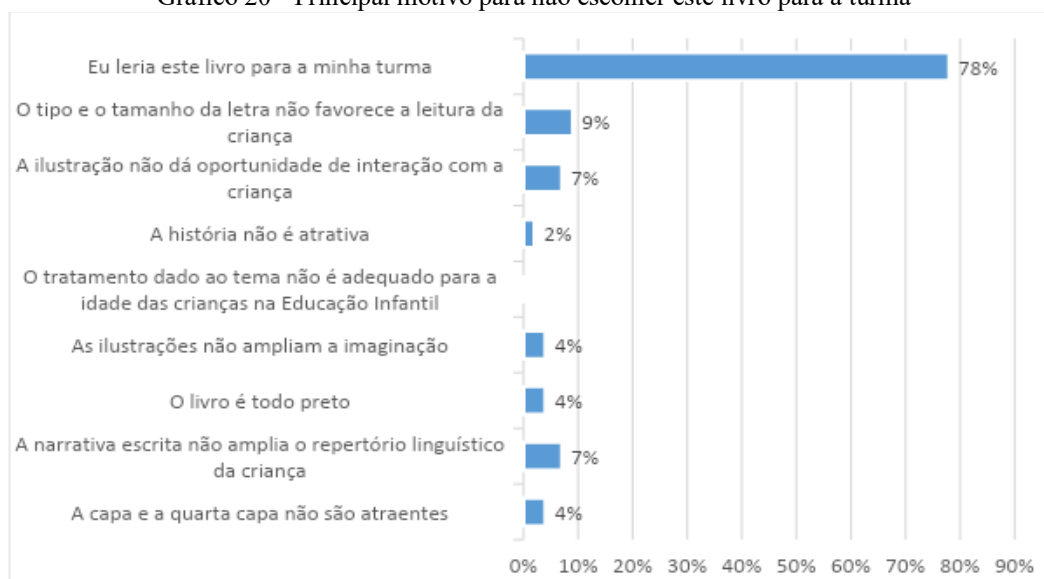


Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Assim como no livro anterior, as professoras apresentam fortes disposições éticas para avaliar leituras literárias, já que a opção “*a temática foi considerada boa para trabalhar valores e formação do caráter*” aparece como um dos principais motivos para escolher este livro para sua classe.

Foram apresentados oito motivos que as fariam não escolher este livro para turma e uma opção que indicaria a opção de ler para as crianças: “eu leria este livro para a minha turma”. De acordo com o gráfico abaixo, 78% das professoras leriam a produção para a turma, sendo “O tipo e o tamanho da letra não favorece a leitura da criança” o principal motivo para não lerem (9%). Embora as professoras indiquem que o leriam, o livro exigiria delas um novo modo de contar histórias, sendo o sentido do tato o fator a ser explorado.

Gráfico 20 - Principal motivo para não escolher este livro para a turma



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Desta forma, não há como afirmar que haja de fato um motivo para não lerem este livro, pois os valores em relação a não leitura ficaram muito próximos ou abaixo dos 10%. Além disso, essa resposta é coerente com a que foi dada por elas no quadro 11, no qual 73% discordam que este livro não seja indicado para a Educação Infantil por não possuir cores vivas e alegres.

Posto isso, relacionando as respostas apresentadas, podemos sintetizar que em relação à obra *O livro negro das cores* (2011), o aspecto mais observado pelas professoras são as ilustrações, pois não só ampliam a imaginação como também suas referências estéticas. E apesar de somente um aspecto referente à qualidade textual ter sido considerado importante na tabela 11, o principal motivo para escolherem o livro para a sua turma é em relação a qualidade textual da obra, devido a possibilidade de a linguagem contribuir para ampliar o vocabulário das crianças, seguido de possuir uma temática boa para trabalhar valores e formação de caráter.

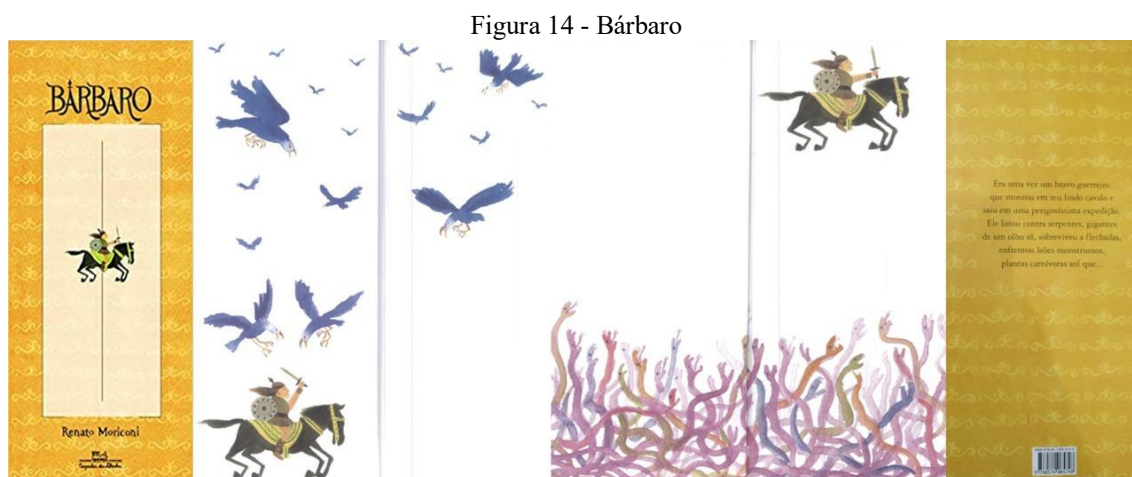
## **Bárbaro**

O livro *Bárbaro* (2013), do autor Renato Moriconi, conta, por meio de ilustrações, sem texto verbal, a história de um bravo guerreiro, montado em seu cavalo partindo em uma perigosa jornada. Ele enfrenta diversos inimigos, como serpentes, pássaros gigantes, leões

monstruosos, seres mitológicos, até que em um certo momento cessa a presença desses inimigos e algo grave parece ocorrer pela fisionomia do herói. A narrativa contada através das imagens faz o leitor se questionar “e agora, o que irá acontecer?”.

Nos livros de imagem, o formato e tamanho também são uma forma de comunicação – além da narrativa não verbal, precisam ser ideais para o enquadramento e sequência de cenas da ilustração. Na referida obra, o formato e tamanho são ideais para dar espaço a ilustrações que possuem sequências de cenas que se vinculam durante toda narrativa para a movimentação do jovem guerreiro, além de ampliarem a imaginação do pequeno leitor, visto que os oponentes do guerreiro também ocupam os espaços de diferentes maneiras, subindo e descendo pela página, sugerindo o movimento do carrossel, fazendo o leitor indagar qual será a próxima batalha.

As ilustrações nesta obra, bem como em outros livros de imagem, possuem uma função narrativa, pois Segundo Costa (2009, p. 104) “neles, não há texto verbal e, portanto, a história de ações, personagens e reações precisa estar explicitada pelas imagens. A criança consegue entender o sentido da história porque decodifica as imagens enquanto narração”. Por possuírem essa função, são capazes de ampliar o repertório linguístico da criança pois despertam nos leitores diferentes emoções a cada nova batalha.



Fonte: Moriconi (2013).

Por ser um livro somente de imagens, ou seja, um livro cuja narrativa é expressa exclusivamente por meio de linguagem não verbal, por vezes, antes de conhecer as possibilidades de significação que esse tipo de livro possui, algumas professoras podem sentir dificuldade em trabalhá-los com as crianças. Segundo a Tabela 8, essa não é a realidade das

professoras participantes da pesquisa, pois somente 5% afirmaram ter muita dificuldade para trabalhar livros de imagem.

De acordo com as professoras, *Bárbaro* amplia o repertório linguístico das crianças (60%), suas referências estéticas, culturais e éticas (56%), possui uma linguagem simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas crianças (42%), além de contribuir para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro (42%). É indicado para a Educação Infantil por possuir cores vivas e alegres (51%) e suas ilustrações, alegres e criativas (47%), ampliarem a imaginação (71%). Concordam ainda que a capa e a quarta capa são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor (47%).

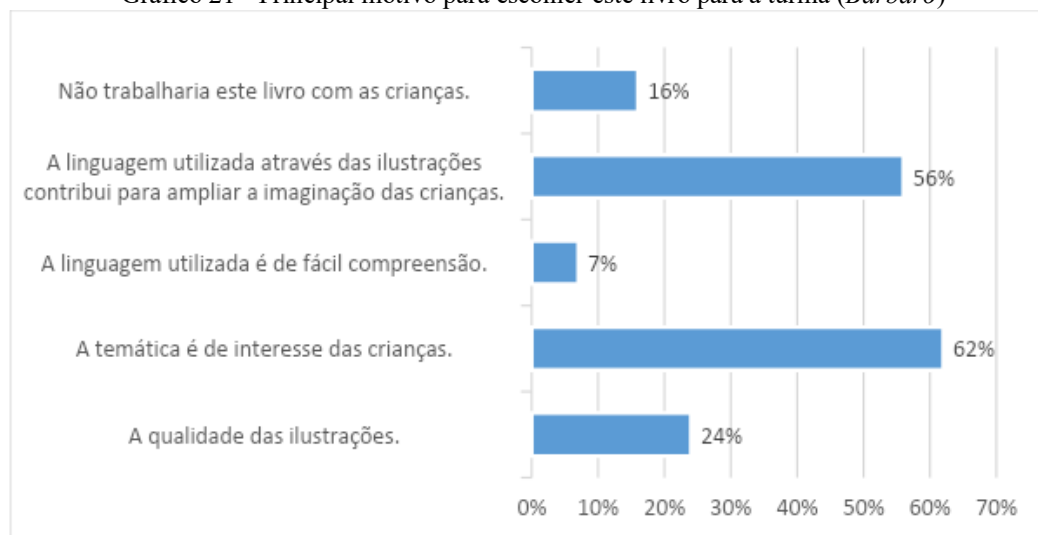
Tabela 11 - Aspectos observados pelas professoras a respeito do livro *Bárbaro*

	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo mais ou menos</b>	<b>Não concordo, nem discordo</b>	<b>Discordo mais ou menos</b>	<b>Discordo totalmente</b>
O livro é indicado para crianças da educação infantil por possuir cores vivas e alegres.	51%	22%	13%	7%	7%
A qualidade das ilustrações amplia a imaginação.	71%	13%	7%	2%	7%
As ilustrações são alegres e criativas.	47%	33%	13%	0%	7%
A linguagem amplia o repertório linguístico das crianças.	60%	20%	11%	0%	9%
A capa e a quarta capa são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor.	47%	20%	16%	4%	13%
O livro possui uma linguagem simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas crianças.	42%	33%	16%	2%	7%
Amplia as referências estéticas, culturais e éticas do leitor.	56%	20%	18%	2%	4%
Contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.	42%	24%	18%	4%	11%

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Questionamos qual seria o principal motivo para escolherem este livro para a turma e dois deles sobressaíram, *a temática é de interesse das crianças* (62%) e *a linguagem utilizada através das ilustrações contribui para ampliar a imaginação das crianças* (56%).

Gráfico 21 - Principal motivo para escolher este livro para a turma (*Bárbaro*)



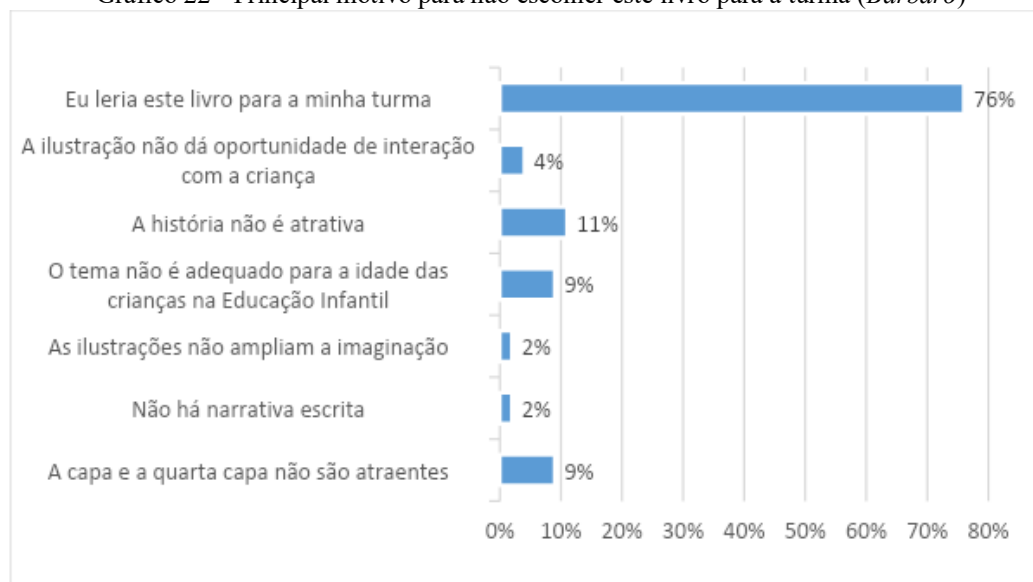
Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Os dois motivos destacados possuem pouca variação entre eles, sendo a temática, mais uma vez, o maior motivo e o segundo, a confirmação do aspecto que as professoras concordam totalmente no quadro 13, que *a qualidade das ilustrações amplia a imaginação* (71%).

Destacamos também a opção *não trabalharia este livro com as crianças* (16%). Ao relacioná-lo com a tabela 7, a respeito da preferência de leitura, não há nenhuma professora que não lê livros de imagem. Além disso, independentemente de 5% delas terem muita dificuldade em ler esse tipo de livro, todas leem.

A respeito do principal motivo para não lerem o livro, 76% das professoras afirmam que o escolheriam para leitura com as crianças, indo ao encontro com os dados da tabela 6 em que 65% das professoras afirmam ler frequentemente livros de imagem. Porém, por se tratar de uma questão na qual as professoras poderiam marcar até duas opções, elas podem ter respondido que leriam, porém marcaram também um motivo pelo qual não o fariam, *A história não é atrativa* (11%), *O tema não é adequado para a idade das crianças na Educação Infantil* (9%), *A capa e a quarta capa não são atraentes* (11%) e *A ilustração não dá oportunidade de interação com a criança* (4%).



Gráfico 22 - Principal motivo para não escolher este livro para a turma (*Bárbaro*)

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

No gráfico acima, podemos perceber que a falta da narrativa escrita não é um motivo para não ler o livro para as turmas. Porém, as quatro respostas destacadas anteriormente nos chamam a atenção, pois no gráfico 21, as professoras afirmam que a temática é de interesse das crianças, porém contrapõem sua escolha ao alegarem que a história não é atrativa e o tema não é adequado para as crianças na Educação Infantil. Esse contraste nos faz tomar as seguintes indagações: a temática e a história precisam ser atrativas para o adulto? Que elementos presentes no livro fazem com que o tema não seja considerado, por algumas professoras, adequado para as crianças na Educação Infantil?

Ainda de acordo com as professoras, *A capa e a quarta capa não são atraentes* (9%), confirmando o dado apresentado na tabela 9 – a respeito do grau de relevância de alguns aspectos ao selecionar livros. Entre as respondentes, como vimos, 45% alegam que selecionam livros com atrativos na capa, sendo este o terceiro aspecto mais relevante.

Os livros de imagem proporcionam ao leitor, seja ele criança ou adulto, possibilidades múltiplas de interação com a obra. A construção da narrativa pode fluir a partir de palavras e frases inventadas, criação de nomes para personagens, algumas vezes apenas com ruídos e outras até mesmo sem a necessidade de se atribuir qualquer tipo de som às imagens. O emprego de suas referências individuais às imagens acaba possibilitando a construção de sentidos e de significados diferentes a cada leitor. Entretanto, segundo algumas das

professoras participantes da pesquisa, a *ilustração não dá oportunidade de interação com a criança*. Que interação seria essa? Seria interação entre criança e livro ou entre mediadora, livro e criança?

### O divórcio de mamãe e papai-urso

O livro *O divórcio de mamãe e papai-urso* (2015), escrito por Cornelia Maude Spelman com ilustrações de Katy Parkinson, aborda o tema da separação de casais. As autoras contam a história da família de ursos, que vivia em harmonia até que em um dia os pais resolvem se separar.

Figura 15 - *O divórcio de mamãe e papai-urso*



Fonte: Spelman e Parkinson (2015).

Podemos ver na figura acima que a narrativa é construída em volta de Diná, a filha mais nova de um casal de ursos. Assim como ocorre no livro *O que cabe no meu mundo: Amizade*, a narrativa se sustenta por meio de uma linguagem simples e direta, sem uso de metáforas ou de outras figuras de linguagem que explorem e estimulem o universo simbólico

dos leitores. As ilustrações remetem ao estilo presente em livros infantis da Europa ou dos Estados Unidos, onde os ursos são personagens bastante presentes.

A respeito desse livro, 80% das professoras concordam totalmente que ele contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro, que é bom para trabalhar temas delicados com as crianças (76%), a linguagem amplia o repertório linguístico das crianças (67%), as ilustrações dialogam com o texto verbal, ampliando suas possibilidades (58%), as ilustrações são alegres e criativas (56%), a qualidade das ilustrações ampliam a imaginação (53%), a letra usada auxilia na alfabetização (51%), a capa e a quarta capa são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor (51%), o livro possui uma linguagem simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas crianças (49%) e que o livro é indicado para crianças da educação infantil por possuir cores vivas e alegres (44%).

Tabela 12 - Aspectos observados pelas professoras a respeito do livro *O Divórcio de mamãe e papai-urso*

	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo mais ou menos</b>	<b>Não concordo, nem discordo</b>	<b>Discordo mais ou menos</b>	<b>Discordo totalmente</b>
O livro é indicado para crianças da educação infantil por possuir cores vivas e alegres.	44%	33%	9%	7%	7%
A qualidade das ilustrações amplia a imaginação.	53%	27%	13%	2%	4%
As ilustrações são alegres e criativas.	56%	20%	11%	7%	7%
As ilustrações dialogam com o texto verbal, ampliando suas possibilidades.	58%	31%	4%	0%	7%
A letra usada auxilia na alfabetização	51%	22%	7%	9%	11%
É bom para trabalhar temas delicados com as crianças	76%	16%	4%	2%	2%
A linguagem amplia o repertório linguístico das crianças.	67%	24%	4%	2%	2%
A capa e a quarta capa são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor.	51%	27%	13%	4%	4%
O livro possui uma linguagem simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas	49%	33%	9%	7%	2%

crianças.					
O texto verbal e as ilustrações são estereotipadas	18%	22%	16%	13%	31%
Amplia as referências estéticas, culturais e éticas do leitor.	51%	22%	9%	9%	9%
Contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.	80%	13%	2%	2%	2%

Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

A narrativa presente no livro se dá por meio de uma linguagem simples e direta, sem uso de metáforas, ou outras figuras de linguagem. Dessa forma, é difícil produzir interpretações abertas da leitura. Segundo as professoras, a *linguagem é simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas crianças* (49%), porém se contradizem quando concordam que *ampliam o repertório linguístico das crianças* (67%). Uma vez que o vocabulário já é conhecido pelas crianças, será possível ele aumentar seu repertório linguístico? Livros nos quais as narrativas empregam metáforas como um “recurso de caráter psicológico” (Paiva, 2008), auxiliam a criança a “justificar acontecimentos que ainda não compreende totalmente, que conduzem o leitor ao mundo complexo das relações familiares que contribuem para fortalecer e construir nossa identidade como seres humanos” (PAIVA, 2008, p. 47-48).

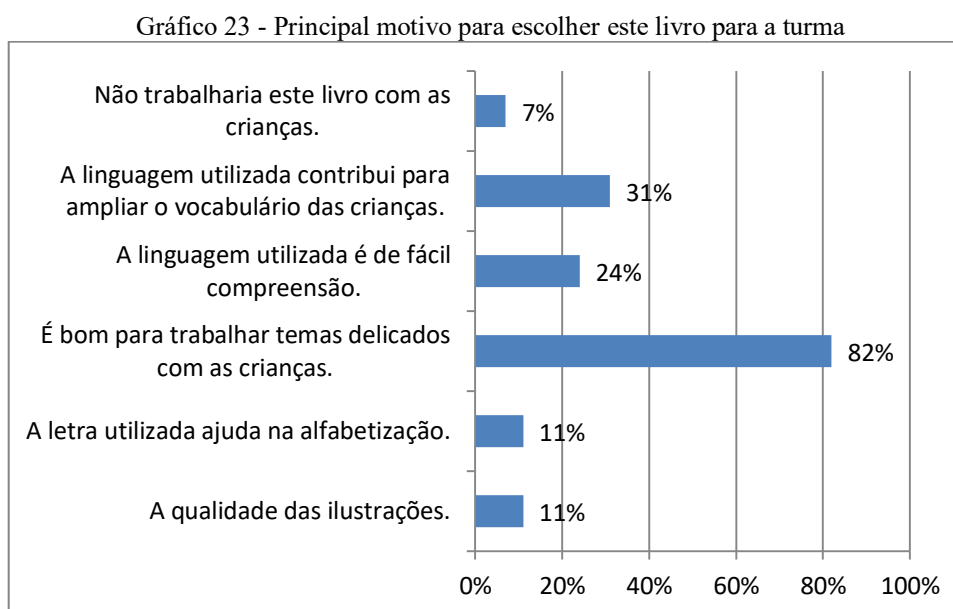
A respeito da qualidade gráfica, a capa e a quarta capa do livro analisado, segundo as professoras, *são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor* (51%). De fato, trazem informações a respeito da autoria, editora e ano de publicação, porém de que forma elas são atraentes? Podemos inferir que seja o fato de possuir uma *ilustração alegre e criativa*, sendo que 56% das professoras concordam com essa afirmação.

A relação que as professoras estabelecem entre crianças e cores vivas e alegres fica evidente também nesta análise, pois 44% concordam que *o livro é indicado para crianças da educação infantil por possuir cores vivas e alegres* e discordam totalmente (31%) sobre as ilustrações serem estereotipadas, pois, para elas, a qualidade das ilustrações ampliam a imaginação (53%).

De acordo com a Figura 15, nota-se que as ilustrações retratam o que é veiculado pelo texto verbal, mas, ao mesmo tempo, ampliam as possibilidades de leitura das crianças pelos

elementos imagéticos que acrescenta ao que está expresso em palavras. Apesar das referências europeias ou norte americanas, consideramos, como as professoras, que as ilustrações são bem cuidadas e possuem um caráter autoral. Na avaliação de 58% das respondentes, as *ilustrações dialogam com o texto verbal, ampliando suas possibilidades*.

Sobre a qualidade temática, as professoras concordam (76%) que *é bom para trabalhar temas delicados com as crianças, que contribuem para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro* (80%) e ainda afirmam (82%) que este seria o principal motivo para lerem o livro para sua turma.



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Novamente a temática é o principal motivo para escolherem o livro. Concordamos com Martha (2011, p. 49-50) ao afirmar que “qualquer assunto pode parecer interessante aos jovens leitores. Desde que lhes seja apresentado com clareza e respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional”. A autora acrescenta ainda características essenciais que devem ser despertadas no leitor, afirmando que “o essencial é que as produções os cativem com recurso à fantasia, por seu caráter mágico, pela valorização das sensações e emoções que os transporta para o mundo da imaginação, edificado pelas imagens e símbolos do texto literário” (MARTHA, 2011, p. 50). O tema é bastante próximo ao que as crianças das sociedades contemporâneas enfrentam, mas a forma como o livro aborda essa temática abriu mão de aspectos fundamentais que fazem com que um texto possa ser considerado uma obra literária.

O ato de fingir, próprio da narrativa de ficção, atribui uma configuração ao imaginário, como efeito do texto lido, ouvido, assistido. Os elementos da narrativa de ficção adquirem outra natureza, diferente da que tinham anteriormente, pois se tornam signos articulados para uma “produção de mundos” (PAULINO, 2003, p. 44).

O texto escrito e as imagens devem apresentar elementos que caracterizem os livros com um potencial de informação, sem perder o caráter artístico e literário, refletindo o contexto sociocultural e emocional, sem apelar para o didatismo ou paternalismo.

As reflexões de Martha (2011) sobre o fato de que é a qualidade da abordagem dada aos temas, na literatura infantil, que deve sustentar uma obra de qualidade materializam-se no livro *Lá e Aqui* (2015), escrito por Carolina Moreyra e ilustrada por Odilon Moraes. O livro aborda a mesma temática de *O divórcio de Mamãe Papai-urso*, porém se diferem no tratamento dado ao tema. No primeiro, experimentamos uma maior abertura para experiências afetivas, sensíveis e que alimentam o imaginário do leitor.

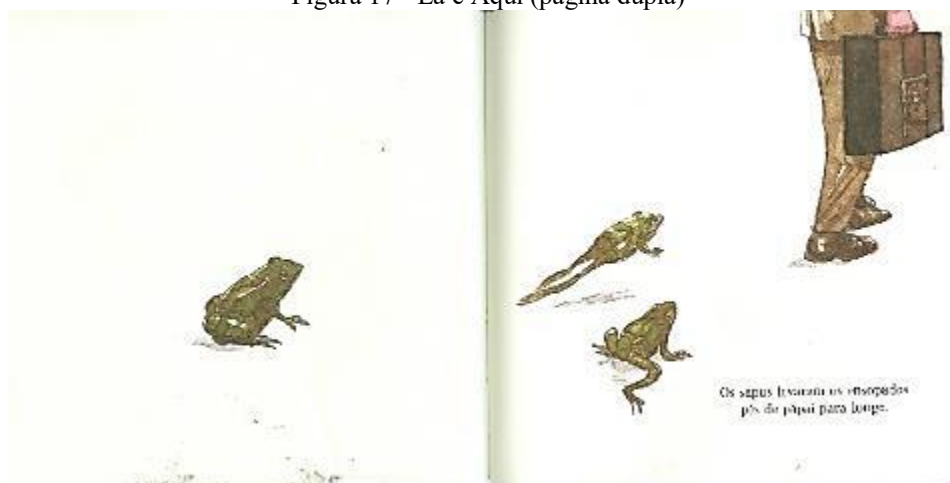
Figura 16 - *Lá e Aqui* (capa)



Moreyra e Moraes (2015).

A história é narrada pela voz da criança por meio de frases curtas e poéticas proporcionando ao leitor diferentes emoções, que muito provavelmente são vivenciadas por crianças que se encontram nessa situação. As ilustrações, de Odilon Moraes, com traços e cores delicados dialogam com as metáforas e os suspiros do texto verbal. O menino/narrador e também protagonista conta e descreve como era a sua casa e juntamente com o que ele narra, os elementos visuais começam a compor a cena através de ilustrações coloridas em um fundo branco. Na sua casa havia árvore, flores e sapos no jardim, um lago cheio de peixes, um cachorro e um pai e uma mãe. Até que um dia “A casa se afogou” e ficou vazia. O menino relata que “Os sapos levaram os ensopados pés de papai para longe”.

Figura 17 - Lá e Aqui (página dupla)



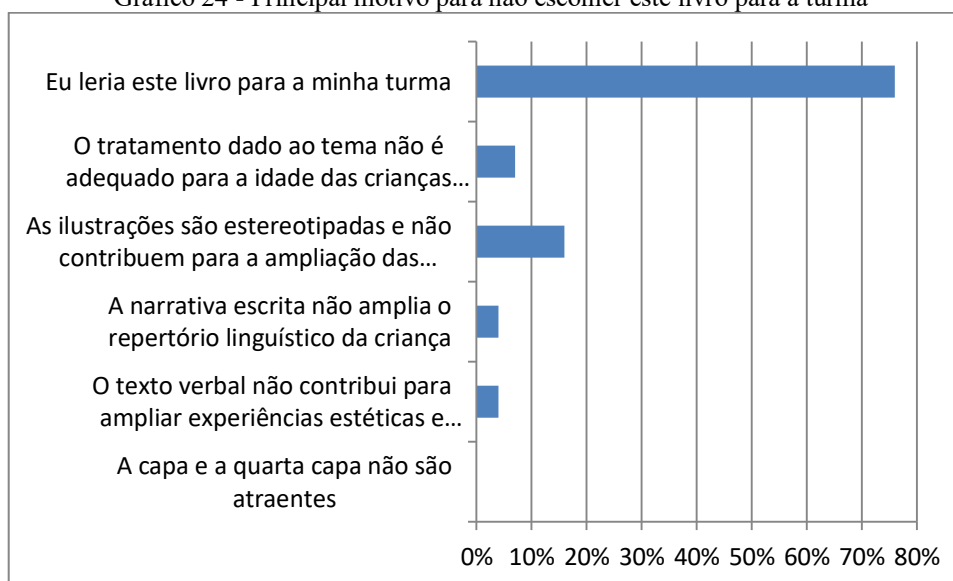
Moreyra e Moraes (2015).

Durante a narrativa não há o uso de palavras como separação, divórcio, tristeza e lágrimas. Os autores apostam em um diálogo poético e metafórico entre palavras e imagens, levando o leitor a ampliar seu universo simbólico. E ao final dessa história, o narrador/menino surge com uma nova possibilidade, no qual a casa, que antes era uma, agora virou duas, a da mamãe e a do papai, cada uma com um cenário que o deixa feliz, e ele encerra: “Um dia estou lá. Outro dia aqui. Mas estou sempre em casa”. Essa obra aborda uma temática delicada tanto para as crianças como para os adultos, sem deixar a leveza das ilustrações e do texto verbal de lado. Ambos os livros tratam da mesma temática, porém possibilitam experiências sensíveis e afetivas em níveis diferentes.

Em relação à linguagem utilizada em *O divórcio de Mamãe e Papai-urso*, as docentes alegam que contribui para ampliar o vocabulário das crianças (31%), porém, em todo o livro, temos a presença de uma narrativa que opta por uma linguagem simples e direta, renunciando ao uso de metáforas, não sendo possível gerar outras possibilidades interpretativas.

Sobre o principal motivo para não ler este livro, 76% afirmam que leriam para a sua turma e os motivos para não ler foram bem divididos entre as participantes, sendo o maior deles *as ilustrações são estereotipadas e não contribuem para a ampliação das experiências estéticas das crianças* (16%) seguido de *o tratamento dado ao tema não é adequado para a idade das crianças da Educação Infantil* (7%).

Gráfico 24 - Principal motivo para não escolher este livro para a turma



Fonte: Banco de dados da pesquisa *Escolha de livros infantis por professoras da Educação Infantil*. (BASSUT, 2021).

Segundo Costa, “as imagens constituem, elas também, um texto e podem reproduzir o sentido do texto, interpretá-lo mal ou parcialmente, ou complementá-lo, respeitando as características da linguagem visual. Muitos livros apresentam belíssimas imagens abstratas que favorecem o imaginário do leitor” (2009, p. 103).

O segundo motivo para a não leitura do livro, segundo as professoras, é devido *o tratamento dado ao tema não ser adequado para a idade das crianças da Educação Infantil* (7%). Retornando ao gráfico 23, identificamos que 7% *não leria este livro para as crianças*. O que nos leva a inferir que elas sejam aquelas que tiveram acesso a discussões relacionadas à literatura infantil durante sua formação inicial e continuada.

Conforme as respostas aqui apresentadas, constatamos que as professoras foram coerentes nas suas respostas ao afirmarem que a temática é o principal aspecto e motivo ao selecionar este livro e que a linguagem utilizada contribui para ampliar repertório linguístico das crianças.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propusemos a investigar como ocorre a seleção dos livros de literatura infantil pelas professoras que atuam em turmas de Educação Infantil em algumas Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte. Para realizar a pesquisa, fizemos uma breve contextualização acerca de como esse problema de pesquisa se insere no panorama da Educação Infantil. Em seguida, lançamos mão de um aporte teórico que nos apoiou na análise das concepções das professoras que compuseram o corpus desta pesquisa, buscando, assim, responder às perguntas iniciais.

Estudos desenvolvidos por Huberman (1995), Kishimoto (2005), Paiva (2008, 2016), Colomer (2008, 2017), entre outros, nos permitiram realizar análises quantitativas e qualitativas do questionário por meio do cruzamento dos dados coletados. A opção pela metodologia quantitativa foi desafiadora. Investimos nos estudos sobre métodos quantitativos, amostras e instrumentos. Babbie (2001), Mineiro (2020) e Costa Neto (1997) foram essenciais para que realizássemos a pesquisa nessa perspectiva. O questionário, por ter sido o único instrumento utilizado para investigação, demandou esforços e aprofundamento teórico afim de elaborá-lo com cautela, prezando pela clareza e precisão das questões e procedimentos de tabulação e análise de dados.

Optamos por estruturar o questionário em quatro eixos: características pessoais do público alvo; perfil profissional; conhecimento e concepção das professoras sobre livros infantis e sobre a seleção dos livros na EMEI e perfil leitor das respondentes, com o intuito de descrever quem eram as professoras pertencentes à amostra e conhecer e analisar suas opiniões/concepções, em um contexto em que era necessário selecionar livros infantis. Este foi configurado e enviado de maneira virtual por meio da plataforma *SurveyMonkey*, que nos permitiu, ao final do período de coleta, ter acesso às respostas tabuladas e organizadas por meio de tabelas e gráficos.

A inadequação da extensão do questionário, que não se fez perceber no momento do pré-teste, mostrou-se evidentemente inadequada antes mesmo do início da análise dos dados. A definição de aplicarmos o questionário entre participantes do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, pareceu-nos oportuna por garantir maior controle durante o processo, pela possibilidade de contatar as respondentes por meio das tutoras responsáveis por cada turma. Entretanto, esse aspecto não foi suficiente para garantir um número significativo de

respondentes. A pouca adesão das professoras que integravam o corpus da pesquisa foi nos conscientizando de que o instrumento de coleta de dados havia ficado demasiadamente longo. Isso gerou em nós uma inquietação sobre a não participação das professoras, bem como a possível desistência ao longo das perguntas e inseguranças quanto a como analisar os dados obtidos. Após enviá-lo, percebemos que o número de respostas ainda era baixo e que o número de desistências, ao longo das perguntas, estava aumentando. Um segundo contato foi necessário para que o número de respostas aumentasse, o que de fato aconteceu, porém, o abandono ao longo das perguntas persistiu.

Ao final do questionário, solicitamos que as respondentes expressassem, por meio de questão aberta, quais foram as suas impressões sobre o questionário, suas dificuldades e de que forma ele contribuía para a prática docente da professora. Uma das professoras respondeu que, “por ser muito extenso, foi dando cansaço e uma intensa ansiedade para logo terminar”. Outras seis professoras também apontaram o tamanho do questionário como um problema. E outras duas relataram problemas técnicos e formulação inadequada das questões que ocasionaram confusão ao responderem.

Independentemente das desistências, foi possível realizar a análise dos dados, visto que o estudo não se pautava pela representatividade estatística do universo de professoras da Educação Infantil de Belo Horizonte. Para apoiar a leitura dos dados e acompanhar sua análise, optamos por evidenciar, por meio do quadro 04, na página 59, o quantitativo de respostas de acordo com cada questão.

Relembremos então as perguntas feitas no início deste estudo: Como é feita a seleção dos livros que fazem parte dos acervos das escolas e de cada sala de referência da Educação Infantil? Quem participa dessa seleção? Que papel as professoras exercem nesse processo de seleção? Que critérios elas empregam durante a seleção? Caso não participem desse processo, que critérios empregariam para compor acervos de livros infantis para creches e pré-escolas? Na intenção de responder a estas questões, outros dados importantes foram observados.

Os resultados indicam que as professoras, com idades entre 30 – 59 anos, têm grande interesse pela sua capacitação, visto que, além da sua formação inicial, concluíram cursos de formação continuada que abordavam integralmente ou aspectos da literatura infantil. Entretanto, as escolhas feitas por elas são pautadas em temáticas que possibilitem o ensino de algo, como valores e formação da personalidade, conferindo um caráter pedagogizante à literatura.

De acordo com Baptista e Barreto (2019), há uma deficiência na formação inicial dos docentes que atuam na Educação Infantil, devido a matriz curricular dos cursos de Pedagogia apresentar um número insuficiente de disciplinas sobre essa etapa da Educação Básica, esse número reduz-se ainda mais quando se trata da literatura infantil. Entretanto, os dados da pesquisa revelaram-se positivos quanto a essa questão, pois metade das professoras cursou disciplinas obrigatórias exclusivas sobre literatura infantil e, em alguns casos, mais de uma, além das optativas específicas e algumas que tratavam de aspectos relacionados à essa temática. Não temos dados que nos indiquem quais e quantas Instituições de Ensino Superior – IES ofertam tais disciplinas obrigatórias e optativas em sua matriz curricular, este seria um estudo a se fazer, porém fica o questionamento, quais e quantas IES no município de Belo Horizonte, públicas e privadas, na modalidade presencial e à distância, ofertam em sua matriz curricular do curso de Pedagogia disciplinas com tema Literatura Infantil?

Acreditamos que essa busca por novos conhecimentos esteja atrelada à fase da diversificação apontada por Huberman (1995), que mesmo com a estabilidade e com um considerável tempo de experiência, as professoras, em sua maioria, continuam em busca de novos conhecimentos e novas ideias, para que o entusiasmo do início da profissão continue e assim não caiam em uma rotina desestimulante.

A formação por si só não é indício de que as professoras saberão como selecionar livros através de critérios discutidos por pesquisadores da literatura infantil, pois se não leem, como se familiarizarão com as obras? A proximidade com o texto literário e o gosto pela leitura também são fatores a se considerar. Elas iniciaram sua prática leitora quando crianças, porém ao longo dos anos essa prática foi se perdendo, como afirmou a professora 28: “sempre gostei muito de ler, mas o excesso de trabalho e responsabilidades tem quase anulado esse meu prazer”. Outras duas docentes, ao final do questionário, concluíram, devido à participação na pesquisa, que precisam ampliar sua prática como leitoras de literatura: professora 3: “Descobri o tanto que eu não tenho afinidade com a literatura, vejo que preciso mudar essa situação”; professora 21: “Este questionário me ajudou muito na minha prática docente, pois percebi que tenho sido uma péssima leitora”.

Essas falas nos provocaram certo alívio, pois, mesmo com o extenso questionário, essas professoras que o concluíram puderam refletir sobre a sua prática leitora. Elas gostam de ler, porém a prática não tem sido frequente. Poderia essa pouca frequência de leitura interferir nas suas escolhas? Tentaremos responder mais a diante.

Outro ponto que percebemos neste estudo foram as condições de trabalho disponíveis às professoras. Elas atuam em instituições que possuem em média dois livros infantis por criança no acervo geral, e que mesmo não havendo um profissional específico responsável pelos livros, eles são distribuídos por diversos pontos da escola, como cantinho de leitura, biblioteca, bebeteca, sala de leitura, corredores, hall de entrada entre outros.

Segundo Colomer “os locais de trabalho compartilhado, de leitura autônoma, de recursos de apoio ou de manuseio curioso devem estar claramente delimitados e indicados para favorecer seu funcionamento complementar” (2017, p. 95-96). Com essa informação, podemos afirmar que as obras estão disponíveis para os pequenos leitores a todo momento na instituição além de terem visitas acompanhadas pelas professoras a locais específicos dela quase diariamente e disponibilizam os livros de forma que fiquem, em sua maioria, ao alcance das crianças. Conceder e facilitar o acesso dos pequenos ao texto literário permite que a literatura infantil cumpra três funções:

1. Iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade.
2. Desenvolver o domínio da linguagem através de formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário.
3. Oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações. (COLOMER, 2017, p. 20).

Para isso, além da leitura livre, por meio da qual as crianças têm livre acesso aos livros, a leitura frequente também possibilita essa aproximação, sendo o grupo que compõe o *corpus* desse estudo, professoras que realizam momentos de leitura quase diariamente.

A seleção dos livros que fazem parte do acervo de cada sala é realizada tanto coletiva como individualmente, sendo o primeiro sempre com a presença das professoras. Em relação à escolha para o acervo da instituição a participação não é unânime. Ela pode ocorrer com a participação das professoras bem como somente pela gestão da escola. Não podemos afirmar por qual motivo não estão presentes neste processo, o que nos leva à seguinte indagação: a não participação seria por falta de interesse das docentes ou por uma orientação da gestão escolar? Mesmo que a participação nas escolhas não se dê em todas as situações, destacamos como ponto positivo o fato de as professoras conhecerem as obras lidas em suas turmas através da equipe de coordenação e por meio de indicação de outras professoras, revelando interações e troca de saberes entre a equipe pedagógica. Esses dados apontam que as professoras indicam obras de sua preferência, de acordo com seu gosto pessoal e que sua participação na seleção, independente de não ser unânime, é exercida de modo frequente.

A prática leitora desde a infância, aliada à formação, às experiências e o que o adulto pensa em relação a literatura pode condicionar sua atitude perante os livros e sua habilidade para introduzir a criança nesse vasto mundo literário. Vejamos o que diz a Professora 20: “Infelizmente não despertaram o gosto pela leitura na minha infância. Na escola os livros usados para castigo. Sou uma professora que não gosta de, mas que tem a necessidade de mostrar a importância e gosto pela leitura para meus alunos.”

Essa afirmação mostra como uma prática de formação leitora inadequada e uma concepção pragmática de literatura podem resultar em certo desinteresse inicialmente na infância, porém que pode ser levado no decorrer da juventude. Segundo o que a Professora 20 manifestou na última questão, os livros, na escola onde estudou, eram “usados para castigo a criança”. Que relação ou concepção essa professora tinha em relação à literatura de forma a usá-la como castigo?

O que nos chama a atenção nesse relato é a reflexão da sua atuação como docente e o entendimento de que independente de não gostar de ler, ela entende a importância de despertar o gosto pela leitura nas crianças.

Como evidenciaram os autores pesquisados, para que um acervo se constitua como bibliodiverso ele deve conter livros de diferentes temáticas e com variadas formas de exploração delas, diversidade quanto aos gêneros, materialidade, técnicas de ilustração, autoria e graus de complexidade, bem como textos híbridos. As informações relativas à bibliodiversidade presente nas instituições pôde ser analisada por meio das respostas às questões sobre quais livros são escolhidos para compor o acervo das escolas e também na pergunta a respeito da preferência das crianças. No primeiro, elas têm preferência por livros que contenham texto verbal e visual e os livros de imagem. Já em relação à preferência das crianças, há uma variedade de 24 de títulos, porém os gêneros se repetem. Quanto aos gêneros, os mais frequentes são os contos de fadas, livros ilustrados e livros de imagem, conceitos iniciais, narrativas de caráter realista, poesia e mitos, lendas e fábulas.

Como evidenciam os autores pesquisados, a qualidade na literatura infantil se manifesta por meio de uma narrativa textual que respeita e ao mesmo tempo amplia o repertório linguístico dos leitores, que faz uso de recursos linguísticos de maneira inovadora, rompendo com modelos e clichês, que dá tratamento adequado às temáticas abordando questões fundamentais da existência humana, empregando recursos linguísticos e ampliando as experiências éticas, estéticas e políticas dos seus leitores, que tenha um projeto gráfico que

prime pela articulação entre elementos e recursos gráficos externos e internos, linguagem verbal e visual e qualidade estética nas ilustrações.

Relacionando a qualidade na literatura infantil com as escolhas das professoras, os resultados indicam que nem todas fazem escolhas que prezem pela qualidade, ainda que os aspectos mais observados, presentes em todas as análises, sejam a temática e a linguagem utilizada.

O primeiro aspecto considerado relevante para parte significativa das professoras participantes da pesquisa é a temática/assunto. Esse dado ficou evidente, tanto na pergunta em que solicitamos que apontassem o grau de relevância de cada aspecto dos livros, como também no exercício de escolha de livros por meio do suporte digital. Nos quatro apresentados, a temática aparecia, se não como o primeiro, o segundo mais votado. Seu motivo seria por dois deles possuírem uma temática adequada para se trabalhar valores, um por possuir uma temática de interesse das crianças e por fim para trabalhar temas delicados, que não andam dissociados da realidade. Esse fato nos leva a refletir mais uma vez sobre o caráter pedagogizante que muitos livros com temáticas como essas ou parecidas possuem. Qual é então a concepção de literatura possuída pelas respondentes? Podemos inferir que tal concepção tem relação com as concepções acerca do ato de ensinar, bem como da função da escola e do papel que elas, como profissionais da educação, cumprem nesse tempo/espaço escolar. É de se questionar que lugar a arte ocupa na rotina da maioria das escolas brasileiras. Será que a formação estética esteve presente nas experiências escolares dessas professoras?

O segundo, a linguagem, foi apontada em todos os livros no exercício de escolha, revelando uma preocupação por parte das professoras em relação a livros que ampliem o repertório linguístico dos pequenos leitores. Porém, entraram em contradição quando na mesma questão afirmaram que a linguagem era simples e acessível, com vocabulário conhecido pelas crianças, entretanto ao mesmo tempo ampliam o repertório linguístico das crianças. Fica evidente a ausência, insuficiência ou inadequação de reflexões a respeito da qualidade textual de uma obra infantil em atividades de formação profissional, principalmente quando afirmaram que os textos que continham, em suas narrativas enxutas, conselhos e recomendações, de modo a prescrever como devem ser as relações, ampliavam o repertório linguístico do leitor.

Dessa incapacidade de reconhecer e de estabelecer critérios de qualidade literária, as professoras passam a avaliar os textos de acordo com sua importância para a construção das identidades infantis, valorizando sobretudo conteúdos edificantes ou morais. Como ressalta

Machado (2022), ao priorizarem o pragmatismo em detrimento da abertura de sentidos que a literatura oferece, as professoras abrem mão de apostar na incerteza, na dúvida, na flutuação de sentidos desconsiderando ser essa aposta o papel que a literatura deveria cumprir.<sup>25</sup>

Conciliando as fortes disposições éticas das professoras com os objetos artísticos, estando entre eles a literatura, o desafio parece constituir-se em capacitar as professoras para que percebam que a arte tem modos especiais, imprevisíveis, porque subjetivos, de nos colocar diante do bem e do mal, sem dogmatismos. Para isso seria interessante incluir nos projetos de formação a discussão de posicionamentos éticos das professoras – dando voz a suas subjetividades – como parte das experiências estéticas propiciadas pela leitura literária

Para complementar a conclusão, lançaremos mão das respostas apresentadas pelas professoras no final do questionário – pergunta de resposta não obrigatória – sobre de que forma responder a este instrumento contribuiu para sua prática docente.

*Professora 2 - Considero importante que nós, professores, reflitamos, sempre que possível, sobre nossa prática. E no momento em que fui respondendo o questionário, aconteceu comigo. Ler faz parte de nossa profissão e somos exemplos para nossos alunos.*

*Professora 7 - O questionário me fez refletir questões que muitas vezes passam despercebidos no momento de escolher livros para o trabalho em sala de aula.*

*Professora 11 - Contribui bastante para repensar em nossas práticas e escolhas para nossos alunos e a estimulação que realizamos junto a eles.*

*Professora 13 - Foi um momento de pesquisa, de busca e interação com a pesquisa. Um livro de literatura não é só ler tem que ser pesquisado para repassar para os pequenos leitores.*

*Professora 16 - Me incentivou a ler livros aqui citados, e a buscar a escolha do livro não só pela capa, mas quais opções e porque escolheria o mesmo.*

*Professora 24 - Percebi que mesmo os livros que não leria para meus alunos, acredito ser capaz de incorporá-lo e enriquecer o vocabulário destes com algumas adaptações e criatividade.*

*Professora 25 - Observei que muitas das vezes escolhemos livros literários que possam ser trabalhados pedagogicamente. Ou que mais gostamos, é necessário ter uma ampla visão do significado da literatura na vida da criança.*

*Professora 26 - A maior dificuldade é na compreensão sobre o que é literatura. O que faz de um livro uma obra de arte que deve e merece ser apreciada.*

Não temos a pretensão de esgotar a temática, e, assim sendo, apresentamos essa pesquisa como mais uma capaz de auxiliar-nos a pensar aspectos sobre o trabalho com a literatura infantil nas instituições de Educação Infantil, servindo de consulta para análise e propostas de formação para professoras atuantes nesta etapa da Educação Básica. Foi possível perceber que é preciso que as docentes tenham clareza acerca da qualidade na literatura infantil, que na sua formação tanto inicial quanto continuada elas tenham a oportunidade de estudar, conversar e manusear os livros. Lembrando sempre que o seu uso, destarte, não deve

---

<sup>25</sup> Fala proferida pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Zelia Versiani Machado durante a defesa desta dissertação.

ser pautado em um modelo pedagogizante, e que uma boa prática leitora é capaz de transformar as crianças em pequenos leitores.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Cinthia Silva de. *Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

ALTAMIRANO, Alma Carrasco. Escuelas y construcción de acervos: libros de calidad para la primera infancia. In: BRASIL, Coordenação Geral de Educação Infantil. *Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediação*. Brasília: MEC, 2015.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata (Org). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. (P. 37-48).

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BANCO DEL LIBRO. *Muchos libros para niños: un guía para reconocerlos e nombrarlos*. Caracas: Banco del Libro, 2001.

BAPTISTA, Mônica C. Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona. In: MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *A criança e a leitura literária: livros, espaços e mediações*. São Paulo: Positivo, 2012. (P. 89-105).

BAPTISTA, Mônica C.; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana P. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. In: MORO, Catarina. *Leituras em educação infantil: contribuições para a formação docente* (Org.). Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019. (P. 89-114).

BAPTISTA, Mônica C. Bebetecas (bibliotecas para a primeira infância). In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. *Glossário CEALE*. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2014.

BAPTISTA, Mônica C.; AMARAL, Mariana P. L.; SÁ, Alessandra L. Acervo para primeira infância: a questão da qualidade e da bibliodiversidade. Anais do VII Seminário Nacional de Grupos de Pesquisa sobre criança e infância: Pesquisa, Direitos Humanos e Justiça Social. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal-RN. 2021. No Prelo.

BELMIRO, C. A.; MACHADO, Z. V.; BATISTA, M. C. Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade. *Perspectiva*, v. 33, n. 1, p. 97-117, jan./abr. 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p97/31212>>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BELO HORIZONTE, Prefeitura. A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte>>. Acesso em: 29 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei orgânica. Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <<http://leismunicipa.is/mtsif>>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 001/2015. Normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Diário Oficial do Município. Belo Horizonte, 2015. Disponível em <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1138760>>. Acesso em 20 jan. 2022.

BERNARDO, Gustavo. A qualidade da invenção. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005. (P. 9-24).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Caderno 7. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico* [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf)>. Acesso em: 03 junho 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. INEP: Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 27 maio 2021.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 27 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1, 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. In: *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em 17 dez. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. In: *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº2, 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. In: *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: maio 2021.

BRÜGGEMANN, O. M; PARPINELLI, M. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 42, n. 3, p. 563-568., 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/wRcfDRsqkfyzmf5CMYVMm7M/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRYMAN, A. *Research Methods and organization studies*. London: Uniwin Hyman, 1989.

CADEMARTORI, Ligia. Para não aborrecer Alice: a ilustração no livro infantil. In. PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (P. 79-90).

- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARDOSO, Solange. Ciclo da carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras? In: *EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação*, 2017. Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528\\_13853.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24528_13853.pdf)> Acesso em: 09 set. 2021.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- CHAKUR, C. R de S. L. O desenvolvimento profissional de professores das series iniciais do ensino fundamental. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/09.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2021.
- UFMG. *Matriz curricular em vigor (versão 2013/01) no curso de Pedagogia da UFMG*. Colegiado da Faculdade de Educação. Disponível em: <[www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/home/o-curso](http://www2.ufmg.br/pedagogia/pedagogia/home/o-curso)>. Acesso em: 01 abr. 2021.
- COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017.
- CORRÊA, Hércules Tolêdo. Qualidade estética em obras para crianças. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (P. 91-109).
- COSSON, Rildo; PAIVA, Aparecida. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. *Remate de Males*, Campinas, v. 34, n. 2, p. 477-499, jun./dez. 2014.
- COSTA, M. M. *Literatura, leitura e aprendizagem*. 2ª Ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A, 2009.
- COSTA NETO, P. L. O. *Estatística*. São Paulo: Edgard Blücher, 1977.
- CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. *Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia*. Brasília: Briquet de Lemos, 2008. xvi, 451 p.

- IFLA/UNESCO. Diretrizes da IFLA / UNESCO para a biblioteca escolar. São Paulo, 2005. Disponível em <[https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt\\_BR.pdf](https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt_BR.pdf)>. Acesso em 20 jan. 2022.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA A. (Org.). *Vida de Professores*. 2ª edição: Porto Editora. Portugal, 1995.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA A. (Org.). *Vida de Professores*. 2ª edição: Porto Editora. Portugal, 2000
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- KIRSCHBAUM, Charles. Decisões entre pesquisas quali e quanti sob a perspectiva de mecanismos causais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 28, n. 82, p. 179 – 193, junho 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/gMvf8BmhVTVVy76wnBkVnnF/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 30 jun. 2021.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. *Pro-posições*, v. 16, n. 3, p. 181-193, set./dez. 2005.
- LIBRO, Banco del. *Muchos libros para niños*. Caracas: editora, 2001.
- LIMA, Ana Cláudia Bazé. *O lugar da literatura infantil no espaço educativo: vozes de professoras*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.
- MACHADO, Maria Zélia Versiani. Gêneros literários para crianças. *Glossário Ceale*, s.d. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/generos-literarios-para-criancas>>. Acesso em: 22 set. 2021.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARTHA, Alice A. P. Qualidade na literatura infantil e juvenil: como reconhecer na prática de leitura? In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra, o educador*. São Paulo: DCL, 2011. (P. 47-65).
- MARTINS, Marcus V. R. *Livros não ficcionais para crianças*. 2020. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de survey e amostragem: aportes teóricos elementares. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 1, n. 2, p. 284-306, out./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677/5424>>. Acesso em: 12 set. 2021.

MIRANDA, Maria Irene; SILVA, Valéria. A prática da contação de história por professoras da educação infantil. *Ensino em Re-Vista*, v. 26, n. 3, p. 745-762, 2019. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50983>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MONTEIRO, F. M. A; PALMA, R. C. D; CARVALHO, S. P. T. A implementação do curso de especialização em Educação Infantil: desafios e conquistas na ressignificação dos contextos formativos. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; PALMA, Rute Cristina Domingos da; CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. *Processos e práticas na formação de professores da educação infantil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013. (P. 15-30).

MONTUANI, Daniela F. B. *Programa Nacional da Biblioteca da escola – Uma análise da chegada dos acervos do PNBE/2005 nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NORONHA, Amanda A. *A distribuição de livros literários pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: Um estudo de caso sobre o que pensam as famílias beneficiárias de uma UMEI*. 2015. Monografia em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, Luciana Domingos de. *O trabalho com a literatura na educação infantil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

PATTE, Genevieve. *Deixem que leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PAIVA, Aparecida; SOARES, M. B. *Literatura infantil: políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção - as contribuições do PNBE. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Livros infantis: acervos, espaços e mediações*. Brasília: MEC/SEB, 2016. (P. 15-50).

PAULINO, Graça. *Diversidade de Narrativas*. Autêntica, 2003. (P. 39-48).

\_\_\_\_\_. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista portuguesa de educação*, Braga, v. 17, n. 001, p. 47-62, 2004.

PEDERSEN, Simone Alves. *A formação continuada de professores e a literatura: estratégias de leitura e seleção de obras*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Campinas: PUC – Campinas, 2017.

PEREIRA, Fernanda Rohlfs. *Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma UMEI de Belo Horizonte?* 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2014.

PIMENTEL, Cláudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil*. Caderno 7. Brasília: MEC/SEB 2016.

PRÓ-LIVRO, Instituto. *Retratos da Leitura no Brasil*. 5ª edição. São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

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

SALDANHA, D. M. L. L.; AMARILHA, M. O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*, v. 34, p. 151-167, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira; MARTINS, Irando Alves. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. *Revista Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, v. 20, número especial, p. 221-239, 2015. <Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/issue/view/178>>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VELOSO, Rui Marques. Foi você que pediu um bom livro para crianças? In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* Com a palavra, o educador. São Paulo: DCL, 2011. (P. 219-230).

VIGOTSKI, Lev. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

YUNES, E.; PONDÉ, G. *Leitura e leituras da Educação Infantil*. 2ª ed. São Paulo: FTD, 1989.

ZILBERMAN, Regina. Leituras para a infância no século XIX brasileiro. *Revista Fronteiras*, n. 17, p. 22-42, dez. 2016.

## **RELAÇÃO DAS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL CITADAS**

ABREU, Aline. *Mágica! Nina e Ludovico*. São Paulo: Jujuba, 2020.

BRENNAN, Ilan; MORICONI, Renato. *Caras animais*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

CARLE, Eric. *Da cabeça aos pés*. São Paulo: Callis, 2013.

COTTIN, Menena.; FARÍIA, Rosana. *O livro negro das cores*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

MORICONI, Renato. *Bárbaro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

REVILLODIA; CASTÁN, Javier Sáez. *Animalário universal do professor Revillod*. São Paulo: SESI-SP, 2016.

SMITH, Lane. *É um livrinho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

SPELMAN, Cornelia Maude; PARKINSON, Kathy. *O divórcio de mamãe e papai-urso*. Blumenau: Todo livro, 2015.

TRINDADE, Kátia. *O que cabe no meu mundo: Amizade*. Belo Horizonte: Cedic, 2011.

TULLET, Herve. *O livro com um buraco*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.



## 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "Escolhas de livros infantis por professores(as) da Educação Infantil", desenvolvida por Dayenne de Souza Bassut Pereira, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação das Professoras Mônica Correia Baptista e Alessandra Latalisa de Sá.

O objetivo da pesquisa é compreender como professores(as) da Educação Infantil realizam escolhas de livros para composição de acervos e/ou para desenvolvimento de situações de aprendizagem com crianças de zero a seis anos de idade, nas creches ou pré-escolas em que atuam.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e não acarretará nenhum custo, ajuda ou vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não sua participação. Além disso, informamos que pode, a qualquer momento, recusar sua participação, e caso não sinta o desejo de fornecer as informações, a retirada da autorização não lhe causará qualquer prejuízo. Isso não acarretará qualquer penalidade ou modificação na sua interação com as pesquisadoras.

A fim de minimizar quaisquer tipos de riscos, as pesquisadoras se comprometem a agir de maneira respeitosa e ética, independentemente das opiniões ou posicionamentos dos(as) participantes da pesquisa. Esclarecemos que todos os dados obtidos serão sigilosos, somente as pesquisadoras responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles e os arquivos ficarão em posse das pesquisadoras pelo tempo máximo de 6 (seis) anos. Esses dados coletados serão confidenciais e utilizados unicamente para fins da dissertação de Mestrado de Dayenne de Souza Bassut Pereira, podendo ser divulgados em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros, visando contribuir para a formação inicial e em serviço de professores(as) da Educação Infantil. Espera-se que possam subsidiar a reflexão acerca da formação inicial e continuada de professores(as), bem como para a melhoria do atendimento educacional às crianças. Não solicitaremos informações relativas a seu nome ou quaisquer outros dados, que possam quebrar o anonimato.-

Reiteramos nossas responsabilidades com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, garantindo a adequação às regras, dado que o COEP mantém sob guarda confidencial os projetos completos e todos os dados obtidos na execução de suas tarefas, resguardando a integridade e os direitos dos voluntários. Em caso de qualquer dúvida ética, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa por meio do telefone e dos endereços indicados neste documento.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradecemos por sua colaboração.  
Comitê de Ética em Pesquisa - COEP - Universidade Federal de Minas Gerais - Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar, sala 2005 - Campus Pampulha - Belo Horizonte, MG – telefax: (31) 3409-4592, e-mail: <coep@prpq.ufmg.br>  
Dayenne de Souza Bassut Pereira - (31) 97526-0572 ; Mônica Correia Baptista - (31) 97117-1378;  
Alessandra Latalisa de Sá - (31) 99133-9970

\* 1. Você aceita participar da pesquisa?

- Sim
- Não

## LIVROS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 2. Cargo atual

Nesta pergunta, queremos saber qual cargo você ocupa atualmente para darmos prosseguimento à pesquisa.

Caso você atue em mais de uma instituição pública de Educação Infantil, escolha aquela em que você atua há mais tempo.

Caso você ocupe dois cargos na mesma instituição pública de Educação Infantil, considere aquela em que você permanece mais tempo na sala de referência, atuando diretamente com as crianças. Observação: Estamos chamando de sala de referência os espaços fechados em que as crianças desenvolvem situações de aprendizagem com colegas e professoras.

\* 2. Qual o cargo que você ocupa atualmente?

- Diretora
- Vice-diretora
- Coordenadora pedagógica
- Professora do Ensino Fundamental
- Professora da Educação Infantil

## LIVROS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 3. Identificação

Observação: Utilizaremos o genérico feminino, nas perguntas, devido a proporção de mulheres que atuam na Educação Infantil. Esperamos, no entanto, que os professores, que eventualmente respondam a este questionário, sintam-se incluídos.

\* 3. Sexo

- Masculino
- Feminino

\* 4. Idade

- 18 a 24
- 25 a 29
- 30 a 39



40 a 49

50 a 59

60 a 69

70 e +

## LIVROS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 4. Formação Inicial

Nesta página queremos saber qual sua formação inicial.

Estamos chamando de formação inicial, aquela que habilita para o exercício da docência na Educação Infantil.

\* 5. Qual é a sua formação inicial?

Observação: Você poderá marcar mais de uma opção no caso de ter cursado o Magistério e algum dos dois cursos que habilitam para a docência na Educação Infantil em nível superior. No caso de haver cursado o Magistério e outro curso superior que não Pedagogia ou Normal Superior, marque a opção Outros e indique qual curso.

- Pedagogia
- Normal Superior
- Magistério
- Outro (especifique)

\* 6. Há quanto tempo você concluiu seu curso de formação inicial?

Observação: Considere formação inicial, aquela que a habilitou para atuar como docente na Educação Infantil.

- Entre 1 e 3 anos
- Entre 4 e 6 anos
- Entre 7 e 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- Há mais de 41 anos

\* 7. Na sua formação inicial, você cursou alguma disciplina **OBRIGATORIA** especificamente voltada para a literatura infantil?

Observação: Para responder a esta questão, você pode considerar tanto o magistério (caso tenha cursado) quanto o curso de nível superior (caso tenha cursado).



- Sim  
 Não

\* 8. Quantas disciplinas **OBRIGATORIAS** trataram especificamente sobre literatura infantil? Observação: Caso tenha cursado magistério, além do ensino superior, você poderá marcar a opção que representa o total de disciplinas **obrigatorias** cursadas em ambos os cursos.

- Nenhuma  
 1  
 2  
 3  
 mais de 3

\* 9. Na sua formação inicial, você cursou alguma disciplina **OPTATIVA** especificamente voltada para a literatura infantil?

Observação: Para responder a esta questão, você pode considerar tanto o magistério (caso tenha cursado) quanto o curso de nível superior (caso tenha cursado).

- Sim  
 Não

\* 10. Quantas disciplinas **OPTATIVAS** trataram especificamente sobre literatura infantil?

Observação: Caso tenha cursado magistério, além do ensino superior, você poderá marcar a opção que representa o total de disciplinas **optativas** cursadas em ambos os cursos.

- Nenhuma  
 1  
 2  
 3  
 mais de 3

\* 11. Mesmo que não tenha cursado disciplinas específicas sobre literatura infantil, você cursou alguma disciplina (OBRIGATORIA ou OPTATIVA) que tenha tratado de aspectos relacionados à literatura infantil? Caso tenha cursado magistério, além do ensino superior, considere todos os cursos.

- Sim  
 Não



## LIVROS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## 5. Formação continuada em serviço

Nesta página, queremos saber sobre cursos de formação continuada em serviço.

Observação: estamos chamando de formação continuada em serviço, cursos de curta duração (menos de 360 horas) ou de longa duração (com mais de 360 horas), tais como especialização, mestrado ou doutorado, realizados após você estar atuando como docente na educação infantil.

\* 12. Ao longo da sua carreira profissional, você fez algum curso de formação continuada? Observação:

Considere tanto cursos de curta duração (com menos de 360 horas), por exemplo:

aperfeiçoamento, qualificação, extensão, quanto de longa duração (com mais de 360 horas), por exemplo: especialização, mestrado ou doutorado.

- Sim  
 Não

\* 13. Em relação à sua formação continuada em serviço, responda:

- Concluiu uma graduação durante sua atuação como docente da Educação Infantil. Partidos:  
 de cursos de curta duração (menos de 360 horas).  
 Concluiu ou está cursando especialização (mínimo de 360 horas).  
 Concluiu ou está cursando o mestrado (acadêmico ou profissional).  
 Concluiu ou está cursando o doutorado (acadêmico ou profissional).  
 Não realizei nenhum curso

\* 14. Caso tenha concluído algum curso durante o exercício da sua profissão, algum deles teve como temática central a questão da literatura infantil?

Observação: Considere cursos de curta ou de longa duração (aperfeiçoamento, qualificação ou especialização).

- Sim  
 Não  
 Não realizei nenhum curso

## LIVROS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

## 6. Atuação Profissional

\* 15. Há quanto tempo você atua no magistério (Educação Básica)?

- Entre 1 e 3 anos  
 Entre 4 e 6 anos  
 Entre 7 e 25 anos

- Entre 26 e 35 anos  
 Entre 36 e 40 anos  
 Há mais de 41 anos

\* 16. Há quanto tempo você atua no magistério na Educação infantil?

- Entre 1 e 3 anos
- Entre 4 e 6 anos
- Entre 7 e 25 anos
- Entre 26 e 35 anos
- Entre 36 e 40 anos
- Há mais de 41 anos

\* 17. Qual a idade das crianças com as quais você atua?

Observação: Caso você atue, na mesma EMEI, com mais de uma turma de crianças de idades diferentes, você poderá marcar mais de uma opção.

- 1 a 1 ano
- 2 e 2 anos
- 3 e 3 anos
- 4 e 4 anos
- 5 e 5 anos
- 6 e 6 anos

## LIVROS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 7. A escolha de livros

Nesta página, queremos conhecer como é feita a seleção dos livros infantis na sua turma e na instituição onde atua.

\* 18. Nas salas em que você desenvolve atividades com as crianças (salas de referência), há livros infantis?

- Sim
- Não



\* 19. Quantos livros há, aproximadamente, na(s) sala(s) de referência onde você atua com as crianças? Observação: Estamos chamando de salas de referência os espaços fechados em que as crianças desenvolvem situações de aprendizagem com colegas e professoras.

- Até 10 livros infantis
- De 11 a 20 livros infantis
- De 21 a 30 livros infantis
- De 31 a 40 livros infantis
- Mais de 41 livros infantis
- Não há livros infantis na(s) sala(s) de referência onde atua com as crianças

\* 20. Ainda em relação à realidade das salas de referência, onde esses livros ficam armazenados?

- Em caixas, cestas ebu prateleiras fora do alcance das crianças.
- Em caixas, cestas ebu prateleiras ao alcance das crianças.
- Alguns livros foam ao alcance das crianças e outros não.
- Não há livros nas salas de referência.
- Outro (especifique)

\* 21. Com que frequência, você lê para a sua turma, os gêneros da literatura infantil abaixo:

	Não leio	Raramente	Às vezes	Frequentemente
<b>Conceitos iniciais</b> – Livros para bebês nos quais há imagens de primeiros objetos para se reconhecer ou se introduzir alguns noções tais como formas, tamanhos, contrários, cores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Contos de fadas</b> – Livros com narrções fantástico-magnticas ambientadas em um passado remoto, que normalmente incluem acontecimentos ou personagens mágicos e estruturas repetitivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>História em quadrinhos</b> – Livros com sequência de ilustrações em quadros/vinhetas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

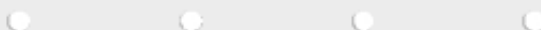


**Livros de imagens -**

Livros sem texto verbal nos quais as ilustrações ganham centralidade na narrativa.

**Livros ilustrados -**

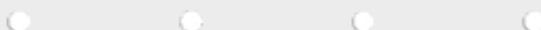
Livros em que se combinam imagens e palavras em igual hierarquia. Tanto a ilustração como o texto têm função narrativa, por isso, para se obter o sentido completo é preciso ler as ilustrações juntamente com o texto verbal.

**Livros pop-ups/ livros-brinquedo -**

Livros que utilizam moldes e permitem que o leitor movimente suas partes, levantando abas, abrindo páginas em sanfonas etc. Funcionam como objetos de jogo infantil para manipular, usar como suporte, para amar etc.

**Mitos, lendas, Fábulas**

- Livros contendo elementos folclóricos e, em alguns casos, finais com lição de moral. Narra acontecimentos quase sempre fantásticos explicando origens do mundo, fenômenos naturais ou comportamentos de seres vivos.

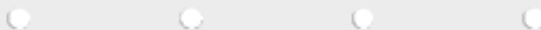


**Narrativas de caráter realista** - Livros que abordam questões relacionadas ao

universo infantil e, em geral, suscitam reflexões, no pequeno leitor, sobre questões do mundo real.



**Não ficcionais ou informativos** - Livros que buscam envolver intelectualmente o leitor no acesso a conhecimentos científicos, sociais ou de outra natureza.





**Paradidáticos** - Livros que empregam narrativas ficcionais para conduzir o leitor a algum tipo de aprendizagem de valores, comportamentos ou conteúdos escolares.

**Poesia** - Livros com textos em verso, podendo ser advinhas, cantigas, contos parlados, trava-línguas ou poemas.

**Textos dramáticos ou teatrais** - Livros sem um narrador, em que a história é contada por

melo das falas dos personagens em discurso direto, pretendendo apoiar encenações.

\* 22. Que tipo de livro você prefere trabalhar na sua turma?

Não leio      Raramente      Às vezes      Frequentemente

Livros que tenham tanto texto verbal quanto visual

Livros que tenham somente ilustrações (livros de imagem)

Livros que tenham somente texto verbal

Livros-brinquedo - interativos e recursos gráficos que se assemelham a um brinquedo

\* 23. Qual o grau de dificuldade que você encontra para trabalhar esses tipos de livros com as crianças? Sendo 0 para a menor dificuldade e 5 para a maior.

0      1      2      3      4      5

Livros que tenham tanto texto verbal quanto visual

Livros que tenham





Livros com poucas páginas

Livros com ilustrações na capa do livro

Livros com o título atrativo

Livros que abordam assunto interessante

Livros de um autor (escritor ou        
 ilustrador) conhecido

Livros de uma editora conceituada

Livros com tamanho de letra adequado

Livros com letras de imprensa maiúscula ou minúscula

Livros com tamanho/formato        
 adequado

Outro (especifique)

\* 27. Como você conheceu os livros infantis que você lê para a sua turma? Você pode marcar mais de uma opção

- Indicação da equipe de coordenação da escola
- Indicação de outra professora
- Indicação das crianças ou das famílias Indicação
- de editoras
- Indicação nas redes sociais Indicação
- em cursos que participei Livros lidos
- durante a minha infância
- Outro (especifique)

\* 28. Na instituição onde trabalha há:

Bibliotecas São



- de leitura  
 Biblioteca  
 Cantinho de leitura  
 Nenhum desses espaços  
 Outro (especifique)

\* 29. Quantos livros há aproximadamente nesses espaços?

OBSERVAÇÃO: caso haja mais de um desses espaços na sua escola, considere o somatório de livros em todos os espaços mencionados na questão anterior

- até 20  
 entre 21 - 50  
 entre 51 - 100  
 entre 101 - 150  
 mais de 150  
 Não há nenhum desses espaços na minha escola.

\* 30. Com que frequência as crianças frequentam esse espaço?

- Nunca  
 Raramente  
 1 vez por mês  
 1 vez por semana  
 2 - 4 vezes na semana  
 Todos os dias  
 Não há nenhum desses espaços na minha escola

\* 31. Quem assume a gestão desses espaços?

- Bibliotecária ou auxiliar de biblioteca  
 Outra profissional (que não bibliotecária ou auxiliar de biblioteca) é destinada para se responsabilizar pelo(s) espaço(s).  
 Não há uma profissional destinada a essa função.  
 Não há nenhum desses espaços na minha escola  
 Outro (especifique)



\* 32. Além dos ambientes mencionados anteriormente (biblioteca, sala de leitura, bebeteca, cantinho de leitura) e dos espaços dedicados a livros e à leitura nas salas de atividades (cantinhos de leitura, estantes, caixas com livros), há outros espaços da escola que tenham livros infantis?

Em caso afirmativo, especifique o local.

Sim

Não

Local

\* 33. Quem seleciona os livros a serem comprados para a escola onde você trabalha?

A Secretaria Municipal de Educação

A coordenação pedagógica e/ou a direção da escola

Professoras com coordenação

Somente as professoras

Outro (especifique)

\* 34. Você já participou de alguma seleção de livros para a EMEI onde trabalha?

Sim

Não



35. Cite livros infantis que você destaca como sendo os seus preferidos.

Observação: Caso não se lembre do título, por favor indique algo que nos ajude a identificá-lo, por exemplo: temática, breve resumo da história etc.

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

36. Cite livros infantis que você destaca como sendo o preferido das crianças.

Observação: caso não se lembre do título, por favor indique algo que nos ajude a identificá-lo, por exemplo: temática, resumo da história etc.

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

## LIVROS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 8. Escolha de livros infantis por meio do suporte digital

Nesta página, apresentaremos imagens de alguns livros infantis. Você responderá questões relacionadas a estas imagens.

**O que cabe no meu mundo: Amizade**

**Autor(a):** Kátia Trindade

**Ilustrador(a):** Aadarsh

**Editora:** Cedic



Ano: 2011

"As crianças, ao entenderem o verdadeiro sentido da amizade, aprendem não somente a respeitar a liberdade dos outros, mas também que elas podem ser livres quando apoiadas por amigos verdadeiros". (Texto extraído da quarta capa do livro)



\* 37. Leia as frases abaixo.

Marque em cada uma das frases, a opção que mais se identifica com suas impressões sobre a obra "O que cabe no meu mundo: AMIZADE".

Concordo mais ou menos      Não concordo, nem discordo      Discordo mais ou menos      Discordo totalmente

O livro é indicado para crianças da alfabetação inicial por possuir cores vivas e alegres.

A qualidade das ilustrações amplia a imaginação.

As ilustrações são alegres e criativas.

As ilustrações dialogam com o texto verbal, ampliando suas possibilidades.



A letra usada auxilia na alfabetização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É bom para trabalhar a formação do caráter das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A linguagem amplia o repertório linguístico das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Concordo totalmente    Concordo mais ou menos    Não concordo, nem discordo    Discordo mais ou menos    Discordo totalmente

A capa e a quarta capa são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor.

O livro possui uma linguagem simples e acessível, um vocabulário conhecido pelas crianças.

O texto verbal e as

ilustrações são estereotipadas.

Amplia as referências estéticas, culturais e éticas do leitor.

Contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.

\* 38. Ainda sobre o livro "O que cabe no meu mundo: AMIZADE", responda:

Qual seria o principal motivo para você escolher este livro para ler para sua turma: Observação: Você pode selecionar até 2 (duas) opções.

- A qualidade das ilustrações.
- A letra utilizada ajuda na alfabetização.
- A temática é boa para trabalhar valores e formação do caráter.
- A linguagem utilizada é de fácil compreensão.
- A linguagem utilizada contribui para ampliar o vocabulário das crianças. **Não**
- trabalharia este livro com as crianças.

\* 39. Ainda sobre o livro "O que cabe no meu mundo: AMIZADE", responda:

Qual seria o principal motivo para você **NÃO** escolher este livro para ler para sua turma: Você pode selecionar até 2 (duas) opções.

- A capa e a quarta capa não são atraentes



- O texto verbal não contribui para ampliar experiências estéticas e parece ter como principal intenção conduzir o comportamento infantil.
- As ilustrações são estereotipadas e não contribuem para a ampliação das experiências estéticas das crianças. O tratamento dado ao tema não é adequado para a idade das crianças da Educação Infantil.
- Eu leia este livro para a minha turma.

#### O livro negro das cores

**Autor(a):** Menina Cottin

**Ilustrador(a):** Rosana Faria

**Editor(a):** Pallas

**Ano:** 2011

"O Livro Negro das Cores é uma experiência de leitura. Pelas mãos de Tomás (a personagem principal dessa história) somos levados a conhecer o mundo através dos cheiros, sabores e sons.

O texto branco em páginas negras, com a tradução em Braille e na página oposta, também negra, as imagens sugeridas pelo texto impressas em verniz, convidando o leitor a tocá-las e a perceber um novo e fascinante universo.

Ilustrações em relevo nos permitem experimentar várias texturas e nos desafia a recriar as cores, a pensar no cheiro, no som ou no sabor que cada uma delas pode ter. Um livro que nos lembra que há sempre mais do que vemos e que devemos sempre estar atentos para redescobrir a beleza oferecida por todos os nossos sentidos." (Texto extraído da página da editora)

**Atenção: Transcrição do texto que está na imagem:** "O vermelho é azedinho como o morango e doce como a melancia, mas dói quando aparece no joelho machucado."



\* 40. Leia as frases abaixo.

Marque em cada uma das frases, a opção que mais se identifica com suas impressões sobre a obra "O livro negro das cores".

Concordo mais ou menos com a opção. Não concordo, nem discordo mais ou menos.



Discordo					totalmente
O livro não é indicado para crianças da educação infantil por não possuir cores vivas e alegres.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Concordo totalmente	Concordo mais ou menos	Não concordo, nem discordo	Discordo mais ou menos	Discordo totalmente
A qualidade das ilustrações amplia a imaginação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ilustrações são alegres e criativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ilustrações dialogam com o texto verbal, ampliando suas possibilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A letra usada auxilia na alfabetização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É bom para trabalhar a formação do caráter das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A linguagem amplia o repertório linguístico das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A capa e a quarta capa são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do pequeno leitor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O livro possui uma linguagem simples e acessível, um vocabulário conhecido pelas crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O texto verbal e as ilustrações são estereotipadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amplia as referências estéticas, culturais e éticas do leitor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

\* 41. Ainda sobre o livro "O livro negro das cores", responda:

Qual seria o principal motivo para você escolher este livro para ler para sua turma: Observação: Você pode selecionar até 2 (duas) opções.

- A qualidade das ilustrações.
- A letra utilizada ajuda na alfabetização.
- A temática é boa para trabalhar valores e formação do caráter.
- A linguagem utilizada é de fácil compreensão.
- A linguagem utilizada contribui para ampliar o vocabulário das crianças. **Não**
- trabalharia este livro com as crianças.

\* 42. Ainda sobre o livro "O livro negro das cores", responda:

Qual seria o principal motivo para você **NÃO** escolher este livro para ler para sua turma: Observação: Você pode selecionar até 2 (duas) opções.

- A capa e a quarta capa não são atraentes
- A narrativa escrita não amplia o repertório linguístico da criança
- O livro é todo preto
- As ilustrações não ampliam a imaginação
- O tratamento dado ao tema não é adequado para a idade das crianças na Educação Infantil
- história não é atrativa
- A ilustração não dá oportunidade de interação com a criança
- O tipo e o tamanho da letra não favorece a leitura da criança
- Eu leria este livro para a minha turma



**Barbaro****Autor:** Renato Moriconi **Ilustrador:**Renato Moriconi **Editora:** Companhiadas Letrinhas **Ano:** 2013

"Era uma vez um bravo guerreiro que montou em seu lindo cavalo e saiu em uma perigosíssima jornada. Ele lutou contra serpentes e gigantes de um olho só, sobreviveu a flechadas, enfrentou leões monstruosos e plantas carnívoras, até que... Ué, ele de repente parou no meio do caminho e começou a chorar! Para saber o motivo da tristeza repentina do nobre cavaleiro, as crianças terão de chegar ao final desta história criativa e divertida de Renato Moriconi, contada apenas com ilustrações". (Texto extraído da quarta capa do livro)



\* 43. Leia as frases abaixo:

Marque em cada uma das frases, a opção que mais se identifica com suas impressões sobre a obra "Barbaro".

Concordo mais ou menos	Não concordo, nem discordo	Discordo mais ou menos	Discordo totalmente
---------------------------	-------------------------------	------------------------	------------------------



O livro é indicado para crianças da educação infantil por possuir cores vivas e alegres.

A qualidade das ilustrações amplia a  imaginação.

As ilustrações são alegres e criativas.

A linguagem amplia o repertório linguístico  das crianças.

A capa e a quarta capa são atraentes e trazem informações importantes que contribuem para a formação do leitor.

O livro possui uma linguagem simples e acessível, com

vocabulário conhecido pelas crianças.

Amplia as referências estéticas, culturais e éticas do leitor.

Contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.

\* 44. Ainda sobre o livro "Bárbaro", responda:

Qual seria o principal motivo para você escolher este livro para ler para sua turma: Observação: Você pode selecionar até 2 (duas) opções.

- A qualidade das ilustrações.
- A temática é de interesse das crianças.
- A linguagem utilizada é de fácil compreensão.
- A linguagem utilizada através das ilustrações contribui para ampliar a imaginação das crianças. Não trabalharia este livro com as crianças.

\* 45. Ainda sobre o livro "Bárbaro", responda:

Qual seria o principal motivo para você **NÃO** escolher este livro para ler para sua turma: Observação? Você pode selecionar até 2 (duas) opções.



- A capa e a quarta capa não são atraentes. Não
- há narrativa escrita.
- As ilustrações não ampliam a imaginação.
- O tema não é adequado para a idade das crianças na Educação Infantil A.
- história não é atrativa.
- A ilustração não dá oportunidade de interação com a criança. Eu
- teria este livro para a minha turma.

### O Divórcio de Mamãe e Papai-Urso

**Autora:** Cornelia Maude Spelman

**Ilustradora:** Kathy Parkinson **Editora:**

Todo Livro

Ano: 2015

"Quando Mamãe e Papai-Urso contaram a Diná que iriam se divorciar, Diná ficou muito triste e assustada. Para onde o Papai iria? Será que ela o veria novamente? Com o passar do tempo, porém, Diná aprendeu que, embora o Papai não estivesse mais morando com ela e Mamãe, muitas das melhores coisas não se alterariam: Mamãe seria sempre sua mãe, Papai seria sempre seu pai, e ambos a amavam muito". (Texto extraído da quarta capa do livro)



\* 46. Leia as frases abaixo.

Marque em cada uma das frases, a opção que mais se identifica com suas impressões sobre a obra "O Divórcio de Mamã e Papai-Urso".

	Concordo mais ou menos	ou Não concordo, discordo	nem	Discordo mais ou menos	Discordo totalmente
O livro é indicado para crianças da educação infantil por possuir cores vivas e alegres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A qualidade das ilustrações amplia a Imaginação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ilustrações são criativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ilustrações dialogam com o texto verbal, ampliando suas possibilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A letra usada auxilia na alfabetização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É bom para trabalhar temas delicados com as crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A linguagem amplia o repertório linguístico das crianças.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A capa e a quarta capa são atraentes e trazem informações importantes que	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



contribuem para a formação do pequeno leitor.

O livro possui uma linguagem simples e acessível, um vocabulário conhecido pelas crianças

O texto verbal e as ilustrações são  estereotipadas.

Amplia as referências estéticas, culturais e éticas do leitor

Contribui para a reflexão sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.



\* 47. Ainda sobre o livro "O Divórcio de Mamãe e Papai-Urso", responda:

Qual seria o principal motivo para você escolher este livro para ler para sua turma: Observação: Você pode selecionar até 2 (duas) opções.

- A qualidade das ilustrações.
- A letra utilizada ajuda na alfabetização.
- É bom para trabalhar temas delicados com as crianças. A
- Linguagem utilizada é de fácil compreensão.
- A linguagem utilizada contribui para ampliar o vocabulário das crianças. Não
- trabalharia este livro com as crianças.

\* 48. Ainda sobre o livro "O Divórcio de Mamãe e Papai-Urso", responda:

Qual seria o principal motivo para você **NÃO** escolher este livro para ler para sua turma: Observação: Você pode selecionar até 2 (duas) opções.

- A capa e a quarta capa não são atraentes
- O texto verbal não contribui para ampliar experiências estéticas e parece ter como principal intenção conduzir o comportamento infantil .
- A narrativa escrita não amplia o repertório linguístico da criança
- As ilustrações são estereotipadas e não contribuem para a ampliação das experiências estéticas das crianças. O
- tratamento dado ao tema não é adequado para a idade das crianças da Educação Infantil
- Eu leria este livro para a minha turma

## LIVROS INFANTIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 9. Sua formação leitora

Nesta página queremos conhecer sobre a sua formação como leitora de literatura.

\* 49. Você se lembra com que idade iniciou a prática de leitura literária na sua vida?

- Na primeira infância (com menos de 6 anos)
- Entre 7 e 10 anos
- Entre 11 e 17 anos



- Entre 18 e 25 anos
- Após os 25 anos
- Não posso dizer que tenho uma prática de leitura literária

\* 50. Quem mais influenciou ou incentivou a sua formação literária?

Considere 0 para nenhuma influência e 5 para muita influência.

	0	1	2	3	4	5
Alguns professores ou professoras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliotecário ou atendente de biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe ou responsável do sexo feminino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pai ou responsável do sexo masculino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Marido, esposa ou companheiro(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alguns outros parentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Padre, pastor ou algum líder religioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Influenciador digital, como youtuber, pela internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ninguém em especial/ Não foi influenciado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não gosto de ler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outra pessoa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* 51. Marque a alternativa que mais se aproxima da sua avaliação acerca da sua prática de leitura literária

- Não gosto de ler literatura
- Gosto um pouco de ler literatura
- Gosto muito de ler, mas não tenho tempo
- Gosto e leio muito

\* 52. Quando você concluiu a leitura do último livro de literatura **ADULTA**?

- Na última semana
- Há duas semanas



- No último mês  
 Nos últimos seis meses  
 Há mais de 6 meses  
 Não recordo quando

\* 53. Qual é o título do último livro de literatura adulta que você leu?

Observação: Caso não lembre do título, por favor, escreva o nome do(a) autor(a) ou algo que nos ajude a identificá-lo.

\* 54. Cite os três últimos livros de literatura para **ADULTOS** que você leu.

Observação: Caso não se lembre dos títulos, escreva os nomes dos(as) autores(as), alguma referência sobre eles(elas) ou algo que nos ajude a identificar os livros lidos.

1

2

3

\* 55. Você se considera leitora de literatura?

- Sim  
 Não

Em caso afirmativo, justifique sua resposta.

\* 56. Quais desses tipos de livro você costuma ler.

	Não leio	Indiferente	Leio às vezes	Leio	Gosto e leio muito
Romance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ficção científica	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Contos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Crônicas	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Autoajuda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Religioso	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>
Bieta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Poesia	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>		<input type="radio"/>



Infantil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juvenil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
História em Quadrinhos, Gibi ou RPG	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Culinária, Artesanato, "como fazer"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biografias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação ou Pedagogia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Língua (como inglês, espanhol, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Viagens e esportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dicionários e Enciclopédias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro (especifique)	<input type="text"/>				

\* 57. Cite pelo menos três autores(as) de literatura adulta de sua preferência

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>



\* 58. Com que frequência você lê livros de literatura **ADULTA**?

- Todo dia
- Algumas vezes por semana
- Pelo menos uma vez por semana
- Algumas vezes no mês
- Raramente
- Não leio

\* 59. Com que frequência você lê livros infantis sem a leitura estar relacionada ao seu trabalho com as crianças na escola.

- Frequentemente
- Raramente
- Não leio

\* 60. Indique um livro de literatura infantil de sua preferência e justifique sua escolha.

\* 61. Indique um(a) autor(a) ou ilustrador(a) de literatura infantil de sua preferência

\* 62. Indique uma ou duas obras desse(a) autor(a) ou ilustrador(a).

63. Professora,

nos diga quais foram as suas impressões sobre o questionário, suas dificuldades e de que forma este questionário contribuiu para a sua prática docente.

Observação: A resposta a esta última pergunta é opcional.

