



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

REBECA MELO DE ANDRADE

**ENTRE ESTANTES E AUSÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE O ACERVO LITERÁRIO
DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

JOÃO PESSOA-PB

2025

REBECA MELO DE ANDRADE

**ENTRE ESTANTES E AUSÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE O ACERVO LITERÁRIO
DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba como
requisito complementar para obtenção do
título de Licenciatura Plena em Pedagogia,
sob orientação da Profa. Dra. Nádia Jane
Sousa.

JOÃO PESSOA

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A553e Andrade, Rebeca Melo de.

Entre estantes e ausências: um olhar sobre o acervo literário de uma instituição de educação infantil / Rebeca Melo de Andrade. - João Pessoa, 2025.

70f. : il.

Orientação: Nádia Jane de Sousa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Literatura infantil. 2. Educação infantil. 3. Acervo literário. I. Sousa, Nádia Jane de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

REBECA MELO DE ANDRADE

**ENTRE ESTANTES E AUSÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE O ACERVO LITERÁRIO
DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
submetido à Banca Examinadora
designada pelo Curso de Graduação
na Universidade Federal da Paraíba
como requisito para obtenção do grau
de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **NADIA JANE DE SOUSA**
Data: 23/05/2025 17:02:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Nadia Jane de Sousa
(Orientadora)

Prof^ª Dr^ª. Máira Lewtchuk Espindola
(Membro da banca examinadora)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Graciele de Lima
(Membro da banca examinadora)

João Pessoa, 30 de Abril de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo que me rege, obrigada por ter me feito nascer nesse século, país, cidade e família. Obrigada por me fazer deleitar dessa vida, dos meus amigos, meus parentes, meu curso, minha fé e de tantas outras coisas que o além me proporciona.

Obrigada aos meus pais, Adriana Cristina e Fernando Bezerra, que acreditaram em mim e na minha escolha ao cursar pedagogia quando todo o resto entortava a cara. Sem vocês eu não teria me achado profissionalmente, intelectualmente e, apesar das nossas contradições, politicamente. Agradeço por todo encorajamento, amor e dedicação para comigo e meus irmãos. Amo vocês!

Aos meus irmãos e irmã, tios e tias, primos e primas, o meu muito obrigado. Vocês fizeram a minha infância, adolescência, juventude e agora, minha fase adulta, ser mais leve e divertida.

Obrigada às minhas amigas de vida, Maria Julia e Amanda Gabrielle, estamos encaminhando para décadas de amizade e que continuemos assim, em que nem milhares de quilômetros nos separam. Amo vocês.

Obrigada Rafaella Brunnet, por todo apoio e amor que você separa para mim. Quase fomos irmãs de sangue, mas de alma, com toda certeza, somos. Te amo.

Obrigada também aos diversos amigos que a vida colocou em meu caminho: Caio Puppim, Isaias Silva, Amélia Dutelle, Hemili Rose, Beatriz Skarlet, Maria Vitória, Thaysa Evillyn, Débora Santos, Julyneri Ferreira, Dayana Nayara, Sildevania Santos. Vocês fazem ser mais fácil o caminhar dessa estrada.

Não poderia deixar de fora também as pessoas que fizeram o processo da academia ser mais leve e divertido: Beatriz Lima, Géssica Chaves, Juliane de Paula, Marta Regina, Rhafaela Castelo Branco e Yasmin Vitorino. A gente tinha que se encontrar, ainda bem que foi na faculdade para surtamos juntas. Obrigada, meninas, amo vocês!

Agradeço à minha orientadora, Nadia Jane de Sousa, por toda aprendizagem adquirida nesse caminhar acadêmico. Você me fez se apaixonar de vez pela Educação Infantil! Obrigada por toda paciência, carinho e suporte.

E, não menos importante, agradeço a Ana Lúcia que foi luz nesse TCC. Já que, em meio ao caos do processo de criação desse trabalho de conclusão de curso, meu antigo notebook deu perda total, contudo, ela me presenteou com outro. Muito obrigada, não sei o que seria desse trabalho sem você.

Todos os livros que li formam em mim uma espécie de biblioteca. Não está arrumada, os volumes não estão por ordem alfabética, não há catálogo. E no entanto trata-se disso, de uma memória em que se acumulam as minhas leituras – o que eu retive –, apesar de eu não saber exatamente o que ela contém e quais os livros que me marcaram (Barthes; Compagnon, 1987, p. 193).

RESUMO

A Literatura Infantil desempenha um papel essencial no desenvolvimento cultural, emocional e intelectual das crianças, especialmente na primeira infância, momento em que o contato com a cultura escrita contribui para a formação de leitores críticos e sensíveis. Este trabalho tem como objetivo analisar o ambiente de leitura e a organização do acervo literário de uma instituição pública de Educação Infantil, bem como investigar como esse espaço e os materiais disponíveis são utilizados no cotidiano escolar por professoras, supervisoras pedagógicas e as diretoras. A pesquisa foi guiada pela seguinte pergunta: Como o ambiente de leitura, a organização do acervo literário e as práticas de mediação influenciam o acesso das crianças à Literatura na Educação Infantil? Fundamentado em autores como Abramovich (1995), Corsino (2017), Colomer (2007) e Amarilha (2000), o estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, com pesquisa de campo realizada por meio da aplicação de questionários e de observações sistemáticas do espaço de leitura. Os resultados evidenciam que, embora a instituição possua um acervo numeroso e relativamente diversificado, ainda existem limitações quanto à acessibilidade, à mediação intencional da leitura e à integração sistemática da Literatura no projeto pedagógico. As práticas observadas e relatadas apontam para a necessidade de uma organização mais cuidadosa dos ambientes de leitura, bem como de uma formação continuada das educadoras para que possam utilizar o acervo de forma mais efetiva, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e do pensamento crítico das crianças desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Educação Infantil; Acervo literário; Mediação de leitura literária.

ABSTRACT

Children's literature plays an essential role in children's cultural, emotional, and intellectual development, especially in early childhood, a period when contact with written culture contributes to the formation of critical and sensitive readers. This study aims to analyze the reading environment and the organization of the literary collection in a public Early Childhood Education institution, as well as to investigate how this space and the available materials are used in the daily school routine by teachers, pedagogical supervisors, and the principals. The research was guided by the following question: How do the reading environment, the organization of the literary collection, and mediation practices influence children's access to literature in Early Childhood Education? Based on authors such as Abramovich (1995), Corsino (2017), Colomer (2007), and Amarilha (2000), the study adopted a qualitative, exploratory approach with field research conducted through questionnaires and systematic observations of the reading space. The results indicate that, although the institution has a numerous and relatively diverse collection, there are still limitations regarding accessibility, intentional reading mediation, and the systematic integration of literature into the pedagogical project. The observed and reported practices point to the need for more careful organization of reading environments, as well as continuous training for educators so that they can use the collection more effectively, favoring the development of children's language, imagination, and critical thinking from the earliest years of life.

Keywords: Children's literature; Early Childhood Education; Literary collection; Mediation of literary reading

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Porta de entrada ao acervo.....	39
Figura 2 - Brinquedos do acervo.....	39
Figura 3 - Estante I.....	40
Figura 4 - Estante II.....	40
Figura 5 - Entrada do acervo.....	41
Figura 6 - Estantes III.....	41
Figura 7 - Supervisoras utilizando o espaço.....	42

LISTA DE SIGLAS

AIE - Aparelho Ideológico do Estado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI - Educação Infantil

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PELL – Plano Estadual do Livro e Leitura

PMLL – Plano Municipal do Livro e Leitura

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNBP – Programa Nacional Biblioteca do Professor

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD Literário – Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário

PNLE – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Infantil

PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura

PNSL – Política Nacional de Leitura e Escrita

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA	14
2.1 A construção da infância na Literatura brasileira: do modelo moralizante à autonomia das crianças	18
2.2 Infância contemporânea na Literatura : vozes, representações e silenciamentos	21
3. A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES, FUNDAMENTOS E POLÍTICAS	24
3.1 A Literatura como experiência: entre o encantamento e a formação	26
3.2 Breve panorama histórico das políticas públicas voltadas para a leitura e os livros no brasil	29
4. ESPAÇOS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO, ACERVO E MEDIAÇÃO	32
4.1. Concepções e referências para a organização de espaços de leitura	35
5. LIVROS PRESENTES, POSSIBILIDADES AUSENTES? INVESTIGANDO O ACERVO LITERÁRIO DA INSTITUIÇÃO INFANTIL	39
5.1. Organização do espaço e acervo literário: conformidade e desafios	41
5.2. O uso do acervo e do espaço literário pelas professoras: práticas e percepções	46
5.2.1 O que dizem as professoras da instituição	47
5.2.2 O que dizem as Supervisoras e Diretoras da instituição	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
6. REFERÊNCIAS	64
7. APÊNDICES	67
6.1 Formulário “Análise da Utilização e Adequação do Acervo Literário na Educação Infantil: Percepções e Práticas Pedagógicas”	67
6.1.1 Termo de compromisso	67
6.1.2 Questionário Professores	68
6.1.2 Questionário Supervisoras e Diretoras	69

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória acadêmica no curso de Pedagogia, desenvolvi um olhar sensível para a Educação Infantil, com especial atenção ao papel da Literatura na formação das crianças pequenas. As experiências vividas em monitorias, projetos de extensão e estágios contribuíram significativamente para a construção de uma compreensão crítica sobre a importância dos espaços de leitura, da mediação docente e da qualidade do acervo disponível nas instituições de Educação Infantil.

A creche na qual esta pesquisa foi realizada está localizada em uma comunidade periférica de Cabedelo, atendendo crianças que, em grande parte, enfrentam condições socioeconômicas adversas. Há dois anos, atuo nessa instituição como estagiária, auxiliando em salas de referências com bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) o que me permitiu observar de perto a realidade educacional e os desafios enfrentados tanto pelas crianças quanto pelos profissionais da educação. Nesse contexto, o acesso à Literatura e à leitura assume um papel fundamental, pois pode proporcionar experiências enriquecedoras que vão além do ambiente escolar, influenciando a formação da identidade e o repertório cultural das crianças.

A Literatura Infantil desempenha um papel central na formação das crianças, indo além do estímulo à imaginação e ao desenvolvimento linguístico. Ela também contribui para o desenvolvimento emocional, ao possibilitar que as crianças reconheçam e elaborem sentimentos; para a formação de valores sociais e éticos, ao apresentar narrativas que abordam temas como amizade, respeito e diversidade; e para a ampliação da visão de mundo, ao permitir o contato com diferentes culturas, realidades e modos de ser. Dessa forma, a Literatura se configura como um instrumento potente para a construção da identidade, da empatia e do pensamento crítico desde a primeira infância.

Como destaca Amarilha (2000), firmar a relação entre infância e Literatura significa reconhecer as crianças como sujeito ativo no mundo social, capaz de interagir, interpretar e ressignificar as narrativas que a cercam. Mais do que um público consumidor, as crianças também é uma produtora de significados, influenciando e transformando as experiências literárias ao seu redor. A Literatura, assim, não apenas transmite valores e perspectivas, mas também contribui para a construção das identidades infantis, permitindo que as crianças se aproprie de diferentes linguagens e compreenda o mundo à sua maneira.

Com base nisso, este trabalho tem como objetivo analisar o ambiente e a organização do acervo literário de uma creche pública, bem como compreender sua utilização no cotidiano escolar, a partir da perspectiva das profissionais de uma sala de referência. Para isso, será discutido o conceito de infância como construção histórica e social, a importância da Literatura na Educação Infantil, a relevância dos espaços de leitura e da mediação, além da escuta das práticas docentes em torno do acervo existente. A pergunta que orienta esta pesquisa é: **Como o ambiente, a organização do acervo literário e a mediação docente influenciam o uso e a valorização da Literatura na Educação Infantil?** A investigação parte da compreensão de que a Literatura Infantil, quando bem mediada, é fonte de encantamento, reflexão e construção de subjetividades, e que o espaço e os materiais disponíveis nas instituições são determinantes para a qualidade das experiências vividas pelas crianças com os livros.

Dessa forma, os objetivos deste trabalho são: investigar como o acervo literário da instituição está organizado, considerando a disposição dos livros, a acessibilidade para as crianças e a forma como o espaço é estruturado; verificar se as professoras conhecem a totalidade do acervo disponível e como utilizam esses materiais em suas práticas pedagógicas, identificando se há planejamento ou intencionalidade na escolha dos livros; analisar, ainda, como as coordenadoras e a direção percebem a utilização desse acervo pelas docentes, se há incentivo institucional para a mediação literária e se existem projetos ou ações voltadas ao fortalecimento da leitura na creche. Ao reunir essas perspectivas, o estudo busca contribuir para o debate sobre o papel da Literatura Infantil na Educação Infantil, refletindo sobre a relação entre espaço, material e mediação na formação leitora das crianças pequenas.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro trata da construção histórica da infância e sua relação com a Literatura, abordando as diferentes representações da criança ao longo do tempo. O segundo discute a Literatura como **experiência estética e afetiva na Educação Infantil**, assim como apresenta um panorama das políticas públicas voltadas para o incentivo à leitura no Brasil. O terceiro capítulo se dedica à análise dos espaços voltados à mediação da leitura literária nas instituições, destacando sua organização e potencial pedagógico. Por fim, o quarto capítulo apresenta a pesquisa de campo realizada na creche, a partir da aplicação de questionários com

professoras¹ e da observação do acervo literário, buscando compreender como esses elementos se articulam na prática pedagógica.

A metodologia deste trabalho baseou-se em uma abordagem qualitativa e com procedimento técnico de pesquisa de campo, conforme classificação de Gil (2017). A escolha por uma investigação exploratória justifica-se pela busca de maior familiaridade com o objeto de estudo, o uso do acervo literário na Educação Infantil, e pela intenção de compreender de maneira mais aprofundada as práticas e percepções das professoras da instituição. De acordo com Gil (2017, p. 33), "estas pesquisas visam proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses". No que se refere à abordagem qualitativa, optou-se por compreender os sentidos e significados atribuídos pelas professoras à utilização dos livros no cotidiano escolar, respeitando a subjetividade que permeia as práticas educativas. Para a coleta de dados, foram realizadas observações em campo e aplicação de questionários semi estruturados com as docentes, supervisoras e diretoras da instituição.

¹ Ao se referir as profissionais da instituição o termo no feminino será amplamente utilizado, já que, na instituição todas as profissionais são do sexo feminino.

2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM A LITERATURA

A infância, enquanto categoria de estudos, surge em meados do século XVIII, por volta dos anos 1750. Até o momento, não existia uma base de conhecimento e conceitos acerca desse período. Segundo Ariés (1973) as crianças participavam da vida em sociedade, contudo, sem cuidados específicos relativos à sua fase de desenvolvimento. Assim, com uma falta de cuidados voltados à infância, a época tinha como marco o alto índice de mortalidade, já que, sendo seres passageiros, não valia a dedicação de sentimentos mais duradouros e profundos. É possível encontrar o retrato dessa realidade na Literatura nos contos de fada dos irmãos Grimm, como a primeira versão de João e Maria lançada em 1812, que conta a história de crianças pobres e abandonadas.

Escarpit (1986), fala que a atitude do adulto para com as crianças sempre foi marcada de acordo com a estrutura social referente ao momento da história em que está inserida. Essa afirmação fica mais clara a partir da Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, na qual surge uma mudança na compreensão das crianças, já que esta passa a ter valor econômico para o meio urbano. Contudo, as visões eram diferentes de acordo com a classe social em que os pequeninos estavam inseridos. Para as crianças filhas da burguesia emergente, foram criadas escolas urbanas, não monásticas, na qual seria possível o domínio da leitura, escrita e aritmética, assim, habilitando-as à condição de adultos dirigentes. Conquanto as crianças pobres e abastadas, possuem como valor a mão de obra barata. Assim, para a diminuição das taxas de mortalidade infantil e, conseqüentemente, a maior participação das crianças nas fábricas como trabalhadoras, o cuidado para a faixa etária foi crescendo (Oliveira, 2004).

Com essa visão pragmática, capitalista, é que a infância começa a ter um espaço social mais definido. Para sustentá-la, estimula-se a formação da família nuclear como base da nova ordem social. O próximo passo foi instrumentalizar essa infância, agora ampliada para todas as classes sociais - isso se deu pela criação e expansão da escola. A escola que também é criada para a elite contribui para a formação de uma cultura segregada, ou seja, separam-se as crianças do seu núcleo social original para que possam ser educadas para a idade adulta. Por outro lado, até que se instrumentalize, as crianças são tidas como frágil, desprotegida e dependente (Perroti, 1990).

Nessa nova perspectiva, impulsionada pelo avanço do capitalismo, a infância passa a ser percebida de forma mais delineada dentro do contexto social. Para consolidar essa estrutura, a família nuclear se fortalece como modelo predominante, sendo concebida como a base da organização social e moral da sociedade industrial emergente. No entanto, para que essa infância ganhasse um lugar bem definido dentro desse novo arranjo social, era necessário um mecanismo que a estruturasse e direcionasse seu desenvolvimento. Segundo Amarilha (2000), esse papel coube à escola, que, ao se expandir, tornou-se um instrumento essencial na formação dos indivíduos para atender às demandas do mundo moderno.

Inicialmente voltada para a elite, a escola urbana surgiu como um espaço de preparo das crianças para assumirem posições de liderança e poder na vida adulta. A escola, nesse contexto, pode ser compreendida como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE), conforme definido por Althusser (1970). Enquanto os Aparelhos Repressores do Estado, como a polícia e o exército, atuam pela força, os AIEs, como a escola, a igreja e os meios de comunicação, operam por meio da ideologia, garantindo a reprodução das condições de dominação sem recorrer diretamente à coerção. A instituição escolar, ao naturalizar determinados valores e normas, desempenha um papel central na manutenção da hegemonia da classe dominante.

Ao ensinar não apenas conteúdos curriculares, mas também comportamentos, posturas e crenças, a escola contribui para a internalização de um modelo social que reforça desigualdades preexistentes. Como aponta Althusser, a ideologia não é percebida como uma imposição externa, mas como algo natural, o que torna sua influência ainda mais profunda. Assim, ao moldar a infância conforme os interesses da sociedade industrial emergente, a escola não apenas consolidou o modelo da família nuclear como pilar da organização social, mas também garantiu a reprodução da estrutura de classes ao direcionar a formação de crianças burguesas para a liderança e a de crianças das classes trabalhadoras para a disciplina e o trabalho.

Contudo, a função da escola foi sendo ampliada, alcançando progressivamente outras camadas sociais. Essa ampliação, no entanto, não rompeu com a segregação social, mas a reforçou, pois, ao retirar as crianças de seu núcleo de origem para educá-la de acordo com os valores dominantes, a escola atuava como um instrumento de diferenciação social. Paralelamente, enquanto as crianças da burguesia eram instruídas para assumirem papéis

de comando, as crianças das classes trabalhadoras eram percebidas principalmente pelo seu valor econômico e pela necessidade de disciplinamento. Esse processo de institucionalização da infância esteve diretamente ligado à construção da imagem das crianças como um ser frágil e vulnerável, que necessitava de proteção e cuidados até que estivesse apta a desempenhar funções produtivas dentro da sociedade.

De maneira paradoxal, ou talvez por desconhecimento, as crianças continuavam sendo vistas segundo o conceito de Ariés (1973), como um "adulto em miniatura", sendo-lhe exigido um comportamento e uma compreensão do mundo equivalentes aos de um adulto. Essa concepção se manifestava na severidade dos castigos aplicados e na expectativa de que as crianças internalizassem rapidamente às normas e valores da sociedade. No entanto, à medida que se reconhecia a necessidade de educar todas as crianças – independentemente de sua origem social – nos moldes da cultura burguesa, emergia um novo campo de possibilidades para a produção e o consumo de bens culturais. Entre esses produtos, o livro e a Literatura passaram a ocupar um papel central, consolidando-se como instrumentos de formação moral e intelectual. Foi nesse contexto que a Literatura Infantil surgiu, profundamente vinculada ao processo de transformação imposto pela Revolução Burguesa Industrial. Não se tratava apenas de um novo gênero literário, mas de um fenômeno que atendia a uma demanda específica: instruir e disciplinar as crianças, ao mesmo tempo em que tornava a leitura um hábito desejável e acessível. (Amarilha, 2000)

Com isso, a produção literária infantil se expandiu, sendo publicada em larga escala e amplamente difundida. No entanto, seu conteúdo refletia diretamente os interesses pedagógicos e ideológicos da época. Os textos eram marcados por um tom moralizante, com mensagens explícitas sobre obediência, disciplina e valores sociais desejáveis, desconsiderando, muitas vezes, as particularidades do universo infantil (Amarilha, 2000). Assim, as primeiras manifestações dessa Literatura, fez com que essa modalidade de ficção fosse considerada menor, já que, seu público alvo também era pequeno em tamanho. Ainda que elementos do lúdico e da fantasia estivessem presentes, esses recursos eram utilizados apenas como uma estratégia para tornar mais palatáveis as instruções e normas impostas pela sociedade adulta, transformando o prazer da leitura em um meio para a doutrinação e controle da infância. Deste modo, a Literatura produzida por adultos, feita para a formação das crianças, tem também como papel o de reafirmar como a sociedade

deve atuar com essa faixa etária: dominá-la, torná-la adaptada aos valores e condições do mundo adulto a quem no futuro vão pertencer.

Para Amarilha (2001), os primeiros repertórios de Literatura voltada para a infância foram compostos por fábulas e contos de fadas, gêneros que, originalmente, não tinham as crianças como público-alvo. Essas narrativas surgiram como expressões culturais de diferentes grupos sociais, sendo transmitidas oralmente e adaptadas ao longo do tempo conforme as necessidades e os valores de cada época. Sua permanência e relevância ao longo dos séculos devem-se, em grande parte, a essa capacidade de transformação, permitindo que fossem ressignificadas para atender a novos contextos. Foi apenas com o reconhecimento da infância como uma fase distinta do desenvolvimento humano que essas histórias passaram a ser direcionadas especificamente para as crianças, adquirindo um caráter educativo e disciplinador.

Um exemplo emblemático desse processo de apropriação da Literatura para fins pedagógicos pode ser observado nas diferentes versões dos contos de fadas registradas pelos Irmãos Grimm entre 1810 e 1857. Ao compilar e reescrever essas narrativas, os Grimm promoveram alterações significativas em relação às versões populares que circulavam oralmente. Histórias que antes possuíam elementos mais sombrios, violentos ou ambíguos foram suavizadas ou reconfiguradas para enfatizar valores morais compatíveis com os ideais da sociedade da época. Esse movimento não apenas consolidou os contos de fadas como uma ferramenta de instrução para a infância, mas também revelou a intencionalidade pedagógica por trás da Literatura Infantil que se desenvolvia naquele período. Dessa forma, as adaptações dos Grimm ilustram a forma como a Literatura passou a ser instrumentalizada para moldar comportamentos, reforçar normas e transmitir concepções específicas sobre a infância e os valores que deveriam ser cultivados desde cedo.

Dessa forma, ao compreender a infância como uma construção social historicamente situada, marcada por interesses econômicos, ideológicos e pedagógicos, é possível perceber como a Literatura Infantil emergiu como ferramenta de disciplinamento e socialização. Os contos e livros, inicialmente concebidos por adultos e para fins instrutivos, foram moldados para atender às exigências de uma sociedade em transição, que precisava formar sujeitos adaptados à nova ordem burguesa. Essa perspectiva,

profundamente enraizada nas transformações europeias, também influenciou diretamente a realidade brasileira.

No próximo tópico, analisaremos como esse modelo de infância e Literatura foi apropriado e ressignificado no Brasil, acompanhando as especificidades históricas e culturais do país, revelando o percurso da produção literária nacional, desde seu caráter moralizante até o reconhecimento das crianças como sujeitos autônomo na narrativa.

2.1 A construção da infância na Literatura brasileira: do modelo moralizante à autonomia das crianças

No Brasil, a concepção da infância como uma categoria distinta e merecedora de atenção surge apenas no final do século XIX, refletindo diretamente as influências europeias. Assim como ocorreu no continente europeu, a escola brasileira se associou à Literatura para consolidar uma visão específica das crianças e de seu papel na sociedade. No entanto, essa produção literária esteve marcada por limitações significativas, tanto no conteúdo quanto na forma. Segundo Amarilha (2000) As obras destinadas ao público infantil eram simplificadas em termos de vocabulário e recursos estilísticos, partindo da premissa equivocada de que as crianças não possuíam capacidade intelectual suficiente para compreender narrativas mais elaboradas.

Além disso, a ludicidade, elemento fundamental para a experiência infantil com a Literatura, foi amplamente negligenciada. No lugar do prazer da leitura e da imaginação, os textos enfatizam valores como disciplina, obediência e trabalho, moldando a imagem das crianças como um ser que deveria ocupar seu tempo de maneira produtiva, sempre em função das necessidades do mundo adulto. Esse discurso reforçava uma relação hierárquica rígida, na qual as crianças era representada como naturalmente inferior e em dívida constante com seus pais e responsáveis. A submissão infantil era justificada como um gesto de respeito e gratidão, enquanto os adultos eram retratados como figuras virtuosas, merecedoras de reconhecimento e obediência inquestionáveis. Dessa maneira, a Literatura Infantil brasileira do período não apenas reproduzia os ideais da pedagogia europeia, mas também servia como um instrumento para reiterar valores morais e sociais que perpetuavam uma estrutura de poder desigual entre adultos e crianças.

Em 1921, influenciado pelos ventos modernistas, Monteiro Lobato revolucionou a Literatura Infantil no Brasil ao romper com o modelo tradicionalmente didático e

moralizante que predominava até então. Sandroni (1987), fala que ao invés de tratar a Literatura apenas como um veículo de transmissão de valores e conhecimentos impostos pelo mundo adulto, Lobato passou a concebê-la como um espaço de expressão da infância, no qual as crianças poderia se ver representada como sujeito ativo, capaz de questionar, imaginar e criar. A introdução de personagens marcantes, como a boneca Emília, foi fundamental nesse processo de reconfiguração da relação entre crianças e adultos na Literatura. Ao dar voz a Emília, um brinquedo diretamente associado ao universo infantil, Lobato libertou simbolicamente as crianças das amarras familiares e das convenções sociais que limitam sua autonomia. Diferente do modelo infantil passivo e obediente, Emília se tornou um símbolo da irreverência e da liberdade de pensamento, desafiando regras e reinventando o mundo à sua maneira.

A relação entre adultos e crianças na obra lobatiana evolui ao longo do tempo, conforme analisado por Yunes (1982, p. 56). Inicialmente, o adulto é visto como a principal fonte de conhecimento, enquanto as crianças assumem um papel passivo na busca por informação, como acontece em “Serões de Dona Benta” e “Histórias de Tia Nastácia”. No entanto, em obras posteriores, como “A Chave do Tamanho”, observa-se uma inversão dessa dinâmica: as crianças passam a protagonizar a ação, tomando para si a resolução de problemas, enquanto os adultos tornam-se coadjuvantes no processo. Essa mudança representa uma inovação significativa na Literatura Infantil brasileira, pois sugere que as crianças não devem ser apenas consumidoras de conteúdos pré-estabelecidos pelos adultos, mas também produtora ativa de conhecimento e cultura. Emília, mais uma vez, exemplifica essa transformação ao demonstrar independência intelectual e emocional, transgredindo limites impostos pelo mundo adulto com engenhosidade e criatividade. Suas atitudes disruptivas marcam uma ruptura definitiva com o modelo de Literatura Infantil que predominava até então, reafirmando o potencial das crianças como um ser pensante e autônomo.

No entanto, ao se discutir Monteiro Lobato e sua contribuição para a Literatura Infantil, é importante reconhecer que, apesar de sua inovação ao representar as crianças de forma mais autônoma e ativa, suas obras não estão isentas de críticas. Hoje, muitos de seus escritos, embora marcantes para a história da Literatura Infantil brasileira, precisam ser trabalhados com ressalvas, especialmente devido aos elementos de racismo e capacitismo presentes em suas narrativas. Lobato, em algumas de suas obras, recorre a estereótipos

raciais e a uma visão excludente de pessoas com deficiência, representações que reforçam uma visão de inferioridade sobre determinados grupos.

A persistência desses preconceitos em sua obra é um reflexo das visões sociais e culturais de sua época, mas, ao serem lidas hoje, essas manifestações se tornam um ponto de reflexão crucial sobre o papel da Literatura na formação de valores sociais. Portanto, é essencial que a obra de Monteiro Lobato seja abordada criticamente nas escolas e nas instituições de ensino, permitindo que as crianças compreendam tanto as conquistas literárias quanto as limitações das narrativas, sem deixar de problematizar os conteúdos que podem reforçar ideologias excludentes e discriminatórias. Essa abordagem possibilita uma leitura mais consciente e reflexiva, em sintonia com os princípios de uma educação que busca emancipar e respeitar as diversidades presentes na sociedade.

Seguindo esse caminho inovador, Cecília Meireles (1901-1964) trouxe uma abordagem poética e sensível à Literatura Infantil, transitando entre o mundo concreto e o abstrato.

[...] tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente no âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori, mas a posteriori (Meireles, 1984, p.20).

Em sintonia com o nacionalismo modernista da época, sua obra valorizava a musicalidade, a imaginação e a experimentação estética como formas de desenvolver a sensibilidade das crianças. Diferente de seus predecessores, Meireles não subestimava a inteligência infantil nem limitava suas produções a conteúdos meramente pedagógicos. Seus textos, repletos de jogos imagéticos e sonoros, ofereciam às crianças um espaço para questionamentos existenciais e reflexões profundas sobre a vida e o mundo ao seu redor. Ao reconhecer que tanto crianças quanto adultos vivem imersos em um constante processo de tomada de decisões e transformação, Meireles consolidou uma Literatura Infantil que respeitava a complexidade do pensamento infantil, proporcionando leituras que iam além do entretenimento e da instrução moral, abrindo caminho para uma experiência literária mais rica e significativa.

Ao percorrermos o desenvolvimento da Literatura Infantil brasileira, observamos um movimento gradual de transformação na forma como a infância foi representada: de

um modelo disciplinador e moralizante, voltado à obediência e à preparação para o mundo adulto, para uma abordagem mais sensível à autonomia, à imaginação e à complexidade do pensamento infantil, como evidenciado nas obras de Monteiro Lobato e Cecília Meireles. No entanto, se por um lado essas mudanças ampliaram as possibilidades de representação das crianças como sujeitos ativos e pensantes, por outro, o avanço da modernidade e a crescente racionalização das experiências humanas impuseram novos desafios. A partir do final do século XIX e início do século XX, a infância passa a ser compreendida também sob a ótica de um projeto social mais amplo, no qual o ideal de formação do “homem moderno” molda novas expectativas sobre o desenvolvimento infantil. Assim, o olhar contemporâneo sobre a infância e sua representação na Literatura exige uma reflexão crítica sobre os discursos que ora dão voz às experiências infantis, ora as silenciam em nome de uma pretensa universalidade. É nesse cenário que se insere a discussão sobre a infância contemporânea na Literatura, marcada por tensões entre visibilidade, representação e apagamento das múltiplas infâncias existentes na sociedade atual.

2.2 Infância contemporânea na Literatura : vozes, representações e silenciamentos

Segundo Postman (1999), no final do século XIX e no início do XX, a infância torna-se um princípio social tanto quanto um fato social²; contudo, os conhecimentos acerca dessa fase apenas começaram a ser sistematizados sob a lógica de construção do homem moderno no qual “programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo e cuja meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (Adorno e Horkheimer, 1985, p.19). Assim, nesse programa, uma das primeiras indagações e preocupações da época para a Educação Infantil foi a de construir o homem do amanhã, em que a chegada da razão identifica a maturidade. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano foi concebido como uma sucessão de etapas ou estágios, assumindo características próximas a da evolução biológica. Ao elencar características próprias de cada momento surge um parâmetro para organização de conteúdos e atividades próprias para cada faixa etária. Segundo Corsino,

Com um lugar social constituído, a infância passa a ter produções culturais distintas das dos adultos, e essas também passam a se valer dos estudos sobre o

²A expressão "a infância torna-se um princípio social tanto quanto um fato social" indica que, a partir desse período histórico, a infância deixa de ser apenas uma etapa biológica do desenvolvimento humano para ser reconhecida como uma construção cultural e social. Ou seja, passa a ser organizada, regulada e compreendida pela sociedade com base em valores, normas e expectativas específicas sobre o que é ser crianças, como ela deve agir e ser educada (Postman, 1999).

desenvolvimento infantil para atender a um público cada vez mais setorizado. Livros, brinquedos, filmes, entre outros, são produzidos e recomendados para determinada faixa etária ou série escolar, como se a infância fosse um conceito abstrato, genérico e universal, e como se a idade das crianças, em que pesem os contextos culturais, étnicos, religiosos e classes sociais, fosse uma categoria homogênea. As crianças são descontextualizadas de suas condições sócio-históricas e culturais e afetivo-volitivas, tornando-se um nicho de mercado cada vez mais promissor (Corsino, 2017, p. 210).

Segundo Souza (1996), esse processo crescente é alarmante pois impõe às crianças uma situação histórica e social do homem moderno, cercada nas exigências de um ideal de sujeito consumidor e produtivo. A cronologia da vida assume um papel central, especialmente nas sociedades industriais modernas, na qual a organização das etapas biográficas influencia diretamente as oportunidades de inserção no mundo do trabalho. A faixa etária, nesse contexto, torna-se um critério fundamental para a formulação de normas de comportamento que determinam o lugar social dos indivíduos. Assim, a infância passa a ser concebida como uma fase preparatória para a vida produtiva, estabelecendo um “dever-ser” para as crianças, vista como sujeitos em desenvolvimento, ainda imaturos e não plenamente socializados para a participação integral na sociedade (Castro, 2017).

Os estudos contemporâneos, especialmente aqueles desenvolvidos no campo da sociologia e história da infância, questionam a visão evolucionista da história como uma linha contínua e progressiva, na qual o passado é frequentemente descartado como ultrapassado ou obsoleto. A partir de uma análise crítica da modernidade, esses estudos associam o conceito de progresso ao empobrecimento da experiência humana e à alienação da linguagem. Nesse contexto, a noção de competência emerge como um elemento central para redefinir o papel das crianças na sociedade, reconhecendo sua capacidade de co-construir tanto a infância quanto o próprio tecido social (Castro, 2017). Esse paradigma da competência confere às crianças o status de agentes sociais ativos, cujo agir transforma e ressignifica as estruturas nas quais estão inseridas. Entretanto, mesmo com a ascensão desse paradigma, a ideia de que a infância é uma etapa preparatória para a vida adulta ainda se mantém forte. Assim, não há consenso absoluto sobre essas concepções, e diferentes noções de crianças e infância coexistem, muitas vezes de forma contraditória, nos espaços que frequentam, nos produtos e artefatos que utilizam e nas instituições que as atendem. Dessa forma, tanto a produção da Literatura Infantil quanto as práticas de leitura mediadas pelos adultos oscilam entre diferentes paradigmas, refletindo essas tensões e disputas conceituais.

Benjamin (1993a) considera infrutífera a tentativa dos adultos de criar objetos culturais destinados às crianças a partir de uma perspectiva adultocêntrica, uma vez que as crianças, ao se depararem com essas produções, reinterpretam, ressignificam e transformam-nas. Ainda para o autor, elementos como as cores e a atmosfera onírica dos livros convidam as crianças a um diálogo que vai além do texto escrito, despertando maior envolvimento com o universo do fantástico e com as ilustrações do que com a função moralizante dos conteúdos. São diversas as tensões e discordâncias voltadas às obras destinadas às crianças, contudo, atualmente há inúmeros livros que instigam as crianças, livros que as prendem, as transportam e as emocionam.

Há autores, ilustradores e editores que reconhecem a capacidade das crianças de atribuir significados próprios aos textos, compreendendo sua natureza indomável e sua forma peculiar de interpretação. Esses profissionais valorizam a qualidade do texto verbal, das ilustrações e a abordagem dialógica de temas que atravessam a vida, indo além de uma visão limitada a um suposto universo infantil. Assim, conseguem trazer ao mercado obras que resultam de uma perspectiva crítica da infância e de uma luta contra o empobrecimento da linguagem. No entanto, ainda há aqueles que perpetuam uma abordagem tutelar, incapazes de transformar a tradição em algo produtivo e renovador. Outros, por sua vez, se rendem às conveniências da cultura de massa, contribuindo para o esvaziamento da experiência humana e a alienação por meio de uma linguagem superficial e abordagens banais.

3. A LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIRETRIZES, FUNDAMENTOS E POLÍTICAS

Até a década de 1980, a Educação Infantil (EI) no Brasil era comumente referida como "educação pré-escolar", termo que refletia a concepção de que essa etapa era apenas uma preparação para o ingresso no Ensino Fundamental, estando, portanto, à margem da educação formal. Esse entendimento começou a se transformar com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu o atendimento em creches e pré-escolas, para crianças de zero a seis anos, como dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, deu continuidade a esse avanço ao integrar oficialmente a Educação Infantil à Educação Básica, conferindo-lhe o mesmo grau de importância que as etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Em 2006, uma alteração na LDB antecipou o ingresso no Ensino Fundamental para os seis anos, estabelecendo a Educação Infantil para a faixa etária de zero a cinco anos. No entanto, somente com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, a obrigatoriedade da Educação Básica foi estendida para abranger dos quatro aos 17 anos, tornando obrigatória a matrícula de crianças de quatro e cinco anos na Educação Infantil, medida incorporada à LDB em 2013. Mais recentemente, a inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) marcou mais um passo decisivo na consolidação dessa etapa como parte essencial da trajetória educacional das crianças brasileiras.

Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil marca o início do processo educacional formal, representando para as crianças a transição do ambiente familiar para um espaço de socialização estruturada. Essa passagem implica não apenas o afastamento dos vínculos afetivos imediatos, mas também a inserção em um novo contexto de relações e aprendizagens. De acordo com a BNCC (2017), nas últimas décadas tem se consolidado a concepção de que educar e cuidar são dimensões indissociáveis da Educação Infantil, especialmente no atendimento a bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Assim, creches e pré-escolas têm o papel de acolher as experiências e saberes que as crianças trazem de seus lares e comunidades, incorporando-os às propostas pedagógicas com o objetivo de ampliar repertórios, promover o desenvolvimento integral e enriquecer o processo de aprendizagem. Para que isso ocorra de forma efetiva, é fundamental o diálogo constante e o compartilhamento de responsabilidades entre família e instituição. Além disso, torna-se indispensável que a escola reconheça e valorize as múltiplas culturas que

atravessam o cotidiano das crianças, promovendo práticas pedagógicas que respeitem e dialoguem com a diversidade presente em seus contextos familiares e comunitários. É assim que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem as crianças como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

A concepção de crianças como sujeitos ativos, que observam, questionam, levantam hipóteses, concluem, julgam, assimilam valores e constroem conhecimentos a partir de suas ações e interações com o meio físico e social, não pode ser reduzida a um processo espontâneo ou puramente natural de desenvolvimento. Pelo contrário, ela exige práticas pedagógicas intencionais na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. Essa intencionalidade educativa se concretiza na proposição, por parte da/o educadora/or, de experiências significativas que permitam às crianças conhecer a si mesma, ao outro, à natureza, à cultura e ao conhecimento científico. Essas vivências ocorrem nas práticas de cuidado (como alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas explorações com materiais diversos, no contato com a Literatura e outras linguagens artísticas e nas interações humanas.

A BNCC, ao organizar os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, estabelece seis Campos de Experiência que orientam o trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e “O mundo natural e social”. Esses campos foram pensados a partir das interações e brincadeiras, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e potentes desde muito cedo, capazes de se expressar, imaginar, elaborar hipóteses e participar ativamente de sua aprendizagem. Cada campo abrange um conjunto de saberes e práticas fundamentais ao desenvolvimento integral das crianças.

Dentre eles, o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” se destaca por abarcar as experiências relacionadas à linguagem oral, à comunicação, à escuta atenta, à criatividade e à formação do pensamento. É nesse campo que se inserem de maneira mais direta a contação de histórias, o contato com os livros e a Literatura Infantil, possibilitando que as crianças ampliem sua compreensão de mundo, desenvolvam a

linguagem e constroem vínculos afetivos por meio da fantasia, da narrativa e da imaginação. Assim, a Literatura, ao ser explorada nesse campo de experiência, se revela como uma potente ferramenta de encantamento, expressão e aprendizagem.

3.1 A Literatura como experiência: entre o encantamento e a formação

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor; e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (Abramovich, 1995, p. 16).

A experiência com a Literatura traz liberdade aos limites impostos pela realidade imediata, permitindo que as crianças se transportem pelo mundo da imaginação e fantasia, elementos importantes para lidar com seus sentimentos, dificuldades e frustrações. Assim, de certa forma, a Literatura é capaz de permitir às crianças atuarem sobre sua realidade de forma criativa, emancipatória e imaginativa. Isso se dá pois, no texto literário, a linguagem se apresenta de outra forma da qual ele tem acesso no cotidiano, possui beleza e inventividade. “A experiência com a Literatura é, pois, essencialmente, uma fonte inesgotável de estesia³.” (Micarello; Baptista, 2018).

Para a teórica Colomer (2007), a literatura funciona como base estruturante para a construção das experiências infantis, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da capacidade simbólica da linguagem. A prática da leitura e da contação de histórias reflete uma dimensão corporal, de acolhimento aos gestos, trocas de olhares, entonações, afagos e sorrisos ao observar alguém a lhe contar ou ler histórias. Assim, as diferentes experiências com a Literatura concedem as crianças a compreensão de diferentes possibilidades da linguagem; em paralelo com a língua prática e funcional, utilizada no cotidiano, existe uma que vai além, não servindo para algo útil e imediato, que é supérflua, mas tem sentido no afeto e também na brincadeira. Assim, o contato com essa “outra

³ Estesia refere-se à capacidade humana de perceber o mundo exterior por meio dos sentidos, possibilitando uma apreensão sensível da realidade (Martins; Picosque, 2012).

linguagem”, rica em possibilidades de expor muitas coisas, vai se entrelaçando nos modos como as crianças se constituem como sujeito.

Para Vygotsky (2010), a educação estética por meio da Literatura ocorre à medida que, enquanto expressão artística, a Literatura possibilita aos sujeitos a construção de novas maneiras de interpretar e reorganizar a realidade. Essa experiência não só traz novos aprendizados, mas também ajuda a organizar de um jeito diferente o que já conhecemos, para atender nossas próprias necessidades.

Segundo Fochi (2016), a Literatura precisa ter “significatividade”, ou seja, a condição para uma prática educativa que se pauta em construções conjuntas de significados, em virtude de uma lógica transmissiva. Quando as práticas pedagógicas de Literatura Infantil não favorecem a apreciação estética do texto, criam-se barreiras que dificultam a aproximação das crianças ao universo literário enquanto espaço de experiências emocionais, criativas e perceptivas.

Ao ser utilizada predominantemente como ferramenta para aprendizagem de conteúdos ou para a imposição de valores e comportamentos moralmente aceitáveis, a Literatura assume um caráter pragmático, perdendo sua riqueza discursiva e estética. Como resultado, os textos literários são apresentados às crianças de maneira reduzida e empobrecida.

Contudo, ao falar de Literatura, é necessário entender que ela pode ser oferecida tanto pelo seu caráter estético, pelo prazer da leitura, de ouvir a história, quanto pelo seu caráter didático, ou seja, com propósitos pedagógicos. Assim, os livros podem ser brinquedos, enquanto reúnem materiais adaptados às atividades práticas lúdicas, tais como quebra-cabeças, acessórios de velcro para interagir com a história, entre outras possibilidades. Com isso, além de leitura, o ato de ler torna-se, também, uma brincadeira.

Posto o valor estético ofertado pela leitura, alguns pontos devem ser considerados, como a importância da leitura prévia do material pela/o educadora/or defendido por Abramovich (1995), já que, se não o fizer, poderá perder as pausas, a entonação, trazendo dificuldade para que o encanto infantil aconteça. Assim, a/o professora/or deve conhecer bem o texto que irá trazer para sua sala de referência. A autora intensifica a discussão quando enfatiza que o livro das crianças que não lêem é a história contada. Ela fala ainda que:

E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa) (Abramovich, 1995, p. 24).

Quando uma história é bem contada, ela envolve as crianças de maneira natural, despertando seu interesse e fazendo com que a narrativa ganhe significado. Esse envolvimento estimula diferentes emoções e interpretações, permitindo que cada criança atribua sentidos próprios à mensagem transmitida. Além disso, os livros de histórias que não possuem texto escrito oferecem uma experiência única de leitura, pois permitem que as crianças construam sua própria narrativa a partir das imagens. Os desenhos e fotografias presentes nesses livros proporcionam encantamento e fascinação, incentivando a imaginação e a criatividade. Dessa forma, a contação de histórias não depende exclusivamente das palavras; ela pode ser expressa por meio de elementos visuais, gestos e até mesmo da entonação da voz do narrador, ampliando as possibilidades de comunicação e aprendizado.

Ademais, Colomer (2007), destaca a complexidade da ação pedagógica envolvida na construção de um itinerário de leitura que permita às crianças não apenas compreender o mundo, mas também desfrutar da vida. Uma tarefa que torna-se ainda mais desafiadora quando atribuída às/aos docentes da Educação Infantil, uma vez que o contato das crianças com os livros exige a mediação constante das/os professoras/es. O documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa claro a participação da/o educadora/or:

As experiências com a Literatura Infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros (Brasil, 2017, p.42).

Assim, cabe às/aos docentes definir quais obras disponibilizar, em que momentos e de que maneira fazê-lo, além de planejar intervenções que contribuam para a formação do leitor, antes, durante e após a leitura (Solé, 1998). Um dos primeiros aspectos a serem considerados nesse processo é a seleção das obras, tarefa que pode parecer simples, mas que demanda critérios bem estabelecidos, já que o mercado editorial oferece tanto livros de alta qualidade quanto produções de valor questionável.

Compreender a Literatura como uma experiência marcada pelo encantamento, pela imaginação e pela construção de sentidos amplia a noção de leitura para além de um simples instrumento pedagógico. Essa perspectiva valoriza o livro como um objeto cultural que possibilita às crianças o encontro com a linguagem de forma sensível, promovendo o desenvolvimento de uma relação afetiva com o universo literário. No entanto, para que essa vivência seja possível e efetiva, é necessário garantir que todas as crianças tenham acesso ao livro e à leitura desde os primeiros anos de vida. Nesse contexto, torna-se indispensável considerar o papel das políticas públicas voltadas para a promoção da leitura e da Literatura, bem como os caminhos históricos trilhados pelo Estado brasileiro na tentativa de democratizar o acesso aos livros e consolidar o direito à Literatura como parte fundamental da formação humana.

3.2 Breve panorama histórico das políticas públicas voltadas para a leitura e os livros no Brasil

O campo das políticas públicas possui bases em diversas áreas do conhecimento, como educação, ciências políticas, sociologia, economia, administração pública e direito. O termo política pode ser compreendido de duas formas: como um conjunto de regras definidas por autoridades governamentais para influenciar o comportamento dos cidadãos, por meio de incentivos ou restrições ou como diretrizes para decisões e ações na sociedade, caracterizando-se como "política pública" (Secchi, 2013). Ambas têm origem em demandas sociais e refletem os interesses e ideais dos grupos que detêm a hegemonia política e econômica (Serra, 2003). Para compreender melhor essas questões, será traçado um breve panorama histórico das políticas públicas voltadas para a leitura e os livros no Brasil, que apesar de ser o maior produtor de livros da América Latina, ainda enfrenta desafios como as altas taxas de analfabetismo e a falta de valorização da leitura.

Desde a década de 1980, as políticas públicas de leitura e Literatura passaram a integrar o ambiente escolar, especialmente no ensino básico, com o objetivo de incentivar a leitura entre crianças e jovens. Um dos primeiros programas foi a Ciranda de Livros (1982), uma iniciativa que distribuía obras literárias para escolas públicas, permitindo que os estudantes tivessem acesso a livros de Literatura Infantil e juvenil. O programa beneficiou milhões de crianças, especialmente em regiões menos favorecidas, contribuindo para a ampliação do contato com a leitura no espaço escolar. Em 1984, foi criado o Programa Nacional de Salas de Leitura (PNSL), que fornecia acervos para escolas públicas

e criava espaços alternativos de leitura em unidades que não possuíam bibliotecas. Além da oferta de livros, o PNSL também investiu na formação de professoras/es, capacitando-os para atuar como mediadores da leitura em sala de aula. Um dos diferenciais do programa foi a escolha democrática dos livros, permitindo que as escolas participassem da seleção das obras de acordo com suas necessidades e realidades. No entanto, ao longo dos anos, cortes de recursos e restrições financeiras afetaram sua continuidade e alcance, dificultando a manutenção das salas de leitura e a reposição dos acervos.

Nos anos 1990, novas iniciativas surgiram. O Programa Pró-Leitura, criado em 1992, tinha como principal objetivo a formação de professoras/es para o ensino da leitura, oferecendo cursos de capacitação e materiais didáticos para aprimorar as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento. No entanto, o programa foi encerrado em 1996. No mesmo período, foi lançado o Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP), em 1994, com a finalidade de fornecer acervos de livros para a formação continuada de professoras/es da rede pública, contendo obras de referência, Literatura e materiais pedagógicos. Esse programa também teve curta duração, sendo descontinuado em 1997. Para substituir essas iniciativas, o Ministério da Educação criou, em 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PNBE teve um impacto significativo ao distribuir acervos literários para escolas públicas de Educação Infantil, ensino fundamental e médio, visando a formação de bibliotecas escolares e espaços de leitura. Além disso, o programa buscava estimular práticas de mediação da leitura nas escolas. Ele permaneceu em funcionamento até 2018, quando foi substituído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático Literário (PNLD Literário), que incorporou a distribuição de livros literários ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ampliando sua abrangência e garantindo a continuidade do acesso à Literatura nas escolas..

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) foi lançado em março de 2006 com o propósito de ampliar o acesso aos livros, incentivar a leitura, formar mediadores e fortalecer a economia do livro no país. Diferente de programas anteriores, o PNLL foi estruturado como uma política de Estado, com o objetivo de garantir a continuidade de suas ações independentemente das mudanças de governo. Ele foi concebido como um

instrumento de articulação entre os setores da cultura e da educação, promovendo ações integradas para democratizar o acesso ao livro e à leitura.

Em 2009, buscando ampliar o alcance da iniciativa, estados e municípios foram incentivados a criar seus próprios Planos Estaduais e Municipais do Livro e Leitura (PELL e PMLL). Para apoiar esse processo, foi publicado o Guia PELL e PMLL, que oferecia diretrizes para a implementação dessas políticas locais e foi atualizado em 2015 para adequar-se às novas demandas do setor (Paiva, 2008). Em 2011, o PNLL obteve maior reconhecimento institucional com a assinatura do Decreto nº 7.559 pela presidente Dilma Rousseff, conferindo-lhe um marco regulatório mais sólido. No entanto, sua continuidade permaneceu dependente das decisões de cada governo, o que impactou a implementação plena de suas diretrizes.

Em 2016, foi instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), que consolidou uma abordagem mais estruturada para a promoção do livro, da leitura, da escrita e da Literatura, além do fortalecimento das bibliotecas públicas. Com a PNLE, as ações passaram a ser planejadas de forma permanente, visando garantir a sustentabilidade das políticas de incentivo à leitura e à escrita no Brasil.

Compreender a importância dos ambientes de leitura na Educação Infantil e o papel dos documentos norteadores na organização desses espaços é fundamental para refletirmos sobre as práticas pedagógicas atuais. No entanto, para além das orientações teóricas e institucionais, é necessário observar como essas diretrizes se materializam na realidade cotidiana das instituições de ensino. Nesse sentido, no próximo capítulo, voltamos nosso olhar para a prática, abordando a criação e a dinamização das Estações de Leitura como espaços vivos e essenciais para a formação leitora das crianças. A análise buscará evidenciar como esses ambientes, quando organizados intencionalmente e em diálogo com o projeto pedagógico, podem potencializar o contato das crianças com a Literatura e a cultura escrita desde a primeira infância.

4. ESPAÇOS DE LEITURA NA Educação Infantil: ORGANIZAÇÃO, ACERVO E MEDIAÇÃO

Ao entrarmos em uma instituição de educação, seja creche, pré-escola ou escola, o que primeiro nos chama atenção é sua dimensão espacial: se é grande/pequeno; colorido/cinza; agradável/desagradável; organizado/desorganizado e etc. O ambiente é uma dica valiosa na qual conseguimos ver quais os projetos de educação desenvolvidos pela instituição, as concepções de infância e criança adotadas nas práticas pedagógicas, concepções de aprendizagem e também quais as relações estabelecidas entre adultos e crianças. Segundo Moreira (2011), o espaço não fica em segundo plano quando se fala em trabalho pedagógico, ao contrário, ele é um elemento constitutivo desse próprio trabalho.

Nessa perspectiva, o espaço não é apenas um local onde a educação acontece, mas uma forma silenciosa de ensino e aprendizagem, pois "transmite mensagens sobre o ensinar e o aprender" (Frago; Escolano, 2001, p. 69). Além disso, ele não é um elemento neutro, uma vez que está sempre comprometido com uma determinada concepção de mundo, como aponta Ribeiro (2004, p. 103), "{O espaço} está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive; por isso, tem significações afetivas e culturais". Nesse sentido, o mobiliário, os materiais e os objetos escolhidos para compor os ambientes educacionais desempenham um papel fundamental, pois constituem as bases materiais do currículo.

Embora o ambiente desempenhe um papel crucial na transmissão de diversas mensagens sobre o contexto educacional, muitas/os educadoras/es, incluindo professoras/es, coordenadoras/es e a equipe gestora, ainda concentram suas discussões, durante o planejamento pedagógico, nos aspectos quantitativos e funcionais dos espaços. Tais discussões geralmente se limitam à quantidade de recursos disponíveis, ao tamanho dos espaços e à distribuição física do mobiliário, sem considerar de forma mais profunda como esses elementos podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, a participação das crianças no planejamento e na organização do ambiente escolar, que poderia enriquecer e dar um caráter mais inclusivo ao espaço, frequentemente é negligenciada. Ao não envolver as crianças na construção do ambiente, perde-se a oportunidade de criar espaços mais significativos e acolhedores, que considerem suas necessidades, desejos e as diversas formas de interação que elas estabelecem com o ambiente.

Frequentemente, a organização dos ambientes escolares ocorre apenas no início do ano letivo, como se fossem espaços estáticos, imutáveis ao longo do tempo e indiferentes às interações diárias. Além disso, há uma tendência a estruturar esses ambientes de maneira uniforme, sem considerar a singularidade das crianças, suas vivências e culturas. Esse modelo padronizado limita as possibilidades de participação ativa das crianças na construção do espaço e restringe as experiências significativas que poderiam emergir dessa interação. A ausência do olhar infantil no planejamento resulta em ambientes pouco acolhedores, na qual as crianças têm pouca autonomia para explorar e modificar os elementos à sua volta. Essa prática evidencia uma abordagem centralizadora, na qual o adulto detém total controle sobre o espaço, reforçando uma concepção de infância marcada pela dependência e pela falta de voz, conforme apontado por Kuhlmann Jr. (1998).

Segundo os autores Vygotsky (1984), Corsaro (2011) e Sarmiento (2007), que procuram romper com a visão adultocêntrica das crianças em processos participativos de socialização e desenvolvimento, permitem-nos enxergar os pequeninos como seres competentes, curiosos e criativos, que não são passivos aos ambientes a si destinados, mas, longe disso, os interpretam e os fornecem novos significados, as crianças não só habitam os ambientes mas também constroem lugares, sejam estes imaginários ou reais. Para a teórica Lima (1989, p.72) "É preciso, pois, deixar o ambiente suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação". A autora nos faz pensar o quão importante é considerar as preferências espaciais das crianças ao planejar o ambiente que irá ser utilizado por elas, disponibilizando elementos que as vão auxiliar e potencializar o desenvolvimento das interações e brincadeiras.

A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil deve ir além de uma estrutura meramente funcional. Segundo Ivete Pieruccini (2004), a chamada "ordem informacional dialógica" possibilita uma abordagem mais ampla, que considera não apenas a disposição física dos ambientes e materiais, mas também as necessidades afetivas, psicológicas, sociais e intelectuais das crianças. Diferente de uma perspectiva monológica, que trata a organização como um ato técnico e rígido, a abordagem dialógica integra os espaços de leitura ao processo pedagógico, tornando-os flexíveis e adaptáveis às experiências infantis. No entanto, essa flexibilidade não significa desordem. Pelo contrário, a estabilidade é essencial para que as crianças criem vínculos, memórias e

referências nos espaços que frequentam. Nesse sentido, espaços de leitura devem ser moduláveis, permitindo reorganizações conforme as necessidades dos projetos pedagógicos. O mobiliário pode ser alterado, os livros e outros materiais reordenados, e as práticas ajustadas, garantindo que a dinâmica dos espaços respeite tanto a necessidade de novidade quanto a importância da constância no desenvolvimento infantil.

Emília Ferreiro (1985, p. 44) afirmou que “a tão famosa ‘maturidade para a leitura e escrita’ depende muito mais das ocasiões sociais de estar em contato com a linguagem escrita do que de qualquer outro fator que se invoque.” Essa perspectiva reforça a importância de garantir, desde a Educação Infantil, ambientes ricos em interações com a cultura letrada. Criar espaços em que as crianças possam vivenciar a leitura e a escrita de forma cotidiana e significativa não é um complemento, mas uma necessidade essencial para seu desenvolvimento. Nesse contexto, cantos, salas e instalações de leitura não apenas disponibilizam livros e materiais escritos, mas também promovem interações e experiências que favorecem a construção do conhecimento sobre a linguagem escrita. Esses espaços, quando bem planejados, oferecem acesso contínuo e sistemático a diversos suportes textuais, ampliando o repertório das crianças e estimulando sua curiosidade pelo universo da leitura.

Para que cumpram esse papel, é fundamental que os espaços de leitura sejam não apenas presentes no ambiente escolar, mas também significativos para as crianças e para a comunidade em que estão inseridos. Estações de leitura, sejam grandes ou pequenas, fixas ou móveis, devem possibilitar experiências envolventes e estabelecer vínculos vivos com as diferentes faixas etárias atendidas, dos bebês aos adultos que participam de sua formação. Assim, sua organização não é apenas um aspecto estrutural, mas um elemento essencial para que a leitura se torne parte da realidade cotidiana das crianças, contribuindo para a construção de uma relação afetiva e contínua com os textos e narrativas. Criar um ambiente de leitura dialógico exige atenção à infraestrutura, adaptando-se às necessidades de cada contexto. Aspectos como iluminação, ventilação, acústica, segurança e conforto devem ser considerados para garantir um espaço agradável e funcional. Além disso, áreas livres para circulação e movimentação das crianças são essenciais, evitando ambientes excessivamente carregados ou desorganizados, que podem prejudicar a experiência de leitura.

A escolha do mobiliário também é fundamental. Um sofá pode trazer conforto, mas, em um espaço pequeno, pode se tornar um obstáculo. É importante selecionar móveis e objetos que atendam às necessidades das crianças e professoras/es, equilibrando funcionalidade, estética e conforto. Elementos como caixas, cestos, estantes, tapetes e almofadas devem ser escolhidos considerando segurança, durabilidade e facilidade de uso. A harmonia entre cores, texturas e formatos lúdicos contribui para tornar o ambiente mais acolhedor e estimulante. Assim, um espaço bem planejado não apenas facilita o acesso aos livros, mas também fortalece o vínculo das crianças com a leitura, tornando-a uma experiência prazerosa e significativa.

4.1. Concepções e referências para a organização de espaços de leitura

Segundo o dicionário *Oxford Languages*, organizar significa: dispor de forma ordenada; arrumar, ordenar, "o. uma biblioteca". Estruturar um ambiente de leitura vai além de simplesmente arrumar objetos; trata-se de criar um espaço funcional e significativo. A disposição dos materiais não só facilita o acesso aos livros e outros recursos, mas também influencia a forma como as crianças interagem com o conhecimento. A maneira como livros, revistas, fotografias e produções infantis são organizados impacta diretamente o desenvolvimento cognitivo e cultural das crianças. Ao estabelecer padrões visuais e lógicos no ambiente, promovemos a identificação e distinção dos diferentes objetos culturais, incentivamos a familiarização com a linguagem escrita e contribuimos para a construção de referências sobre a ordem e a informação. O Ministério da Educação (MEC) também cita sobre a organização dos materiais nas estações de leitura:

A quantidade e a variedade de materiais contam muito nas opções a serem adotadas. São muitos ou poucos os livros? Os CDs? As fotos? Os DVDs? O volume de materiais é um dado relevante na organização, sobretudo do ponto de vista da sua localização. A idade e o nível de desenvolvimento integral das crianças são também essenciais. As crianças são capazes de se locomover autonomamente ou não? De identificar letras ou não? E assim por diante... (Brasil, 2020, p.127)

Mais do que um processo técnico, organizar materiais em espaços coletivos é um ato educativo. A disposição dos elementos no ambiente comunica significados, orienta descobertas e favorece relações entre os sujeitos e o conhecimento. A organização tem o papel de estruturar e facilitar o acesso a materiais, como livros e outros documentos, permitindo sua localização e uso eficiente. No entanto, esses sistemas nem sempre são

intuitivos, especialmente para crianças. Como são códigos culturais, exigem familiaridade e compreensão, o que pode dificultar sua apropriação pelas crianças pequenas.

Na Educação Infantil, é essencial tornar esses sistemas mais acessíveis, permitindo que as crianças se envolvam gradualmente com a lógica da organização dos acervos. Para isso, é fundamental incluir elementos visuais e táteis, como cores e símbolos, que facilitem a identificação dos materiais. Os códigos alfanuméricos tradicionais podem ser úteis para adultos, mas para as crianças, outros recursos são mais eficazes. Exemplos desse tipo de organização incluem caixas coloridas para diferentes categorias de livros, etiquetas de cores correspondentes e sinalizações icônicas que tornam a localização mais intuitiva. Dessa forma, as crianças não apenas encontram os materiais com mais facilidade, mas também começam a compreender conceitos básicos de organização documental, ampliando sua autonomia no ambiente letrado.

A adaptação desses sistemas às necessidades infantis não compromete sua lógica, mas os torna mais funcionais e significativos. Afinal, organizar um acervo não é apenas uma questão técnica, mas também educativa, contribuindo para a formação das crianças e seu envolvimento ativo com a cultura escrita. Assim, um espaço de leitura bem planejado não apenas facilita o uso dos recursos disponíveis, mas também estimula a curiosidade e o engajamento das crianças no universo da cultura escrita.

4.2. Estratégias para a dinamização e uso pedagógico dos espaços literários

A dinamização das Estações de Leitura deve estar integrada ao projeto pedagógico da Educação Infantil, contribuindo para a formação integral das crianças (Brasil, 2015). Embora faça parte das práticas institucionais, possui objetivos próprios voltados à apropriação da cultura escrita. Criar um espaço de vivências culturais não basta se ele estiver dissociado de um propósito educativo claro. A apropriação da cultura escrita exige regularidade, acesso permanente aos materiais, autonomia de uso e interações sociais específicas. Portanto, as Estações de Leitura não devem ser apenas um complemento, mas um recurso essencial no cotidiano escolar.

Essas aprendizagens ocorrem de forma lúdica e significativa, respeitando as particularidades das crianças e se desenvolvendo naturalmente por meio das vivências, caracterizando uma pedagogia da experiência. Nesse contexto, a diversidade de situações e interações é essencial. Expor as crianças a diferentes formas de escrita, suportes e gêneros

textuais é fundamental, assim como proporcionar momentos de leitura coletiva, individual, em pequenos grupos ou em duplas. O grupo tem um papel importante nesse processo, pois, como destacado por Vygotsky (2001), aqueles com maior conhecimento podem apoiar os que estão em fase inicial de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento coletivo.

A leitura livre assume um papel central, pois aprender a ser livre é um valor para toda a vida. No entanto, experiências lúdicas com objetivos específicos também são fundamentais, como o aprendizado do manuseio dos livros, o reconhecimento de títulos e autores. Atividades como encontros com escritores e exposições de produções infantis ajudam as crianças a se apropriarem da noção de autoria. Além disso, a introdução a diferentes espaços de leitura, como bibliotecas públicas e comunitárias, livrarias e outros ambientes culturais, favorece a integração das crianças ao universo da escrita. Estimular a busca por informações em diversas fontes contribui para o desenvolvimento da curiosidade e da familiaridade com a pesquisa bibliográfica. Apresentar um mesmo tema por meio de diferentes versões pode enriquecer a visão crítica, como comparar edições variadas de um conto de fadas ou analisar as diferenças entre uma história contada oralmente, lida em um livro ou apresentada em formato digital.

Aprender a ouvir, expressar-se, dar e tomar a palavra são habilidades construídas progressivamente e exigem respeito às características individuais de cada criança. Na Educação Infantil, o comportamento durante a leitura em voz alta reflete essa fase de desenvolvimento, e exigir silêncio prolongado de um grupo de crianças pode ser inadequado. O respeito às regras coletivas se constroi ao longo do tempo, e cada criança vivencia o encantamento da leitura à sua maneira. Vale ressaltar que os processos desenvolvidos na Educação Infantil não devem ser confundidos com a aprendizagem formal da leitura e escrita. Nessa fase, o essencial é garantir a imersão das crianças, inclusive dos bebês, na cultura escrita, permitindo uma apropriação progressiva que se estenderá por toda a vida. Como o documento da BNCC fala:

Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua. (Brasil, 2017, p.42)

Cada ambiente de leitura tem sua função e não substitui outros espaços, como bibliotecas, cantos de leitura ou acervos domésticos. A criação dessas estações atende à

necessidade de proporcionar experiências diversificadas e estruturadas, fundamentais para a formação de sujeitos letrados. Em um país marcado por desigualdades, esses espaços muitas vezes representam a única oportunidade de acesso a práticas letradas significativas para muitas crianças.

Diante da relevância dos espaços de leitura e da necessidade de sua organização intencional e afetiva no contexto da Educação Infantil, como discutido no capítulo anterior, torna-se fundamental compreender como esses princípios se concretizam no cotidiano de uma instituição pública. Assim, no próximo capítulo, apresentaremos a pesquisa de campo realizada em uma creche municipal, investigando a configuração do espaço literário, a organização do acervo e, sobretudo, as práticas de mediação realizadas pelas professoras. Através da análise dos questionários e observações, buscaremos compreender de que maneira a Literatura é ofertada às crianças, quais são os desafios enfrentados pelas/os educadoras/es e em que medida o ambiente favorece — ou limita — o acesso das crianças à cultura escrita.

5. LIVROS PRESENTES, POSSIBILIDADES AUSENTES? INVESTIGANDO O ACERVO LITERÁRIO DA INSTITUIÇÃO INFANTIL

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil situada na periferia do município de Cabedelo, Paraíba. A creche atende crianças de zero a cinco anos e está inserida em um território marcado por significativas vulnerabilidades sociais, entre elas, o enfrentamento cotidiano de conflitos ocasionados por disputas territoriais entre facções criminosas. Essas disputas impactam diretamente a vida da comunidade e, consequentemente, a rotina das famílias e das crianças matriculadas. Em diversas ocasiões, as atividades escolares precisam ser suspensas por motivos de segurança, comprometendo a regularidade do ensino e o direito das crianças à educação. Diante desse cenário, o espaço escolar adquire um papel ainda mais relevante como ambiente de acolhimento, proteção e ampliação de experiências culturais e educativas.

A maioria das crianças atendidas pertence a famílias em situação de vulnerabilidade econômica, enfrentando precariedade habitacional, insegurança alimentar e acesso restrito a bens culturais. Nesse contexto, a escola representa um dos principais espaços de convivência, formação e acesso ao conhecimento, configurando-se como local privilegiado para o contato com práticas culturais mediadas por adultos, como a leitura literária, o brincar coletivo e o uso da linguagem em suas múltiplas formas.

A instituição investigada foi escolhida como campo de pesquisa devido ao vínculo estabelecido entre a comunidade escolar e os profissionais que atuam de maneira regular na creche. A familiaridade com a rotina da escola e com os sujeitos envolvidos favoreceu a realização de uma análise aprofundada das práticas cotidianas relacionadas ao uso do acervo literário, composto por mais de mil exemplares de literatura infantil, com variedade de gêneros, autores e suportes.

Apesar da diversidade e riqueza do acervo, observa-se que sua utilização ainda ocorre de forma pontual e fragmentada. Um dos principais entraves para o uso mais efetivo do material é a inadequação do espaço destinado à leitura. O local originalmente destinado a esse fim coincide com a sala da supervisão pedagógica, onde são armazenados materiais como pastas, caixas, planejamentos, cartazes e recursos pedagógicos. A sobreposição de funções compromete a organização do ambiente, tornando-o pouco atrativo e funcional para o uso por parte das crianças e das professoras. Como resultado, o espaço é

subutilizado, perdendo seu potencial como ambiente de vivências significativas com os livros.

A partir dessas constatações, tornou-se necessário investigar, com maior profundidade, de que forma o acervo literário está sendo integrado à rotina escolar, quais são as percepções das docentes acerca desse material e de que maneira as condições estruturais da instituição impactam a mediação literária. Em contextos de adversidade social, o acesso à literatura assume um caráter que vai além do pedagógico, constituindo-se também como um ato político e de promoção da equidade cultural.

Este capítulo apresenta a análise empírica da pesquisa realizada na instituição de Educação Infantil em questão. A investigação teve como objetivo compreender a organização do espaço destinado ao acervo literário e examinar as práticas de uso desse acervo pelas professoras no cotidiano escolar. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com elementos quantitativos, a fim de captar os sentidos atribuídos ao espaço e aos livros pelas profissionais da instituição, bem como identificar os limites e possibilidades no que tange à mediação da leitura com as crianças.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas principais, descritas nos subtópicos seguintes. A primeira etapa consistiu em observação sistemática e análise do ambiente físico onde se encontra o acervo, considerando aspectos como a organização dos livros, o acesso das crianças ao espaço, a adequação dos móveis e a disponibilidade para uso pedagógico. Essa etapa foi fundamentada em referenciais teóricos que enfatizam a importância de ambientes organizados e acolhedores como espaços de experiência, e no entendimento do acervo literário como parte integrante do cotidiano da Educação Infantil.

A segunda etapa envolveu a aplicação de questionários semiestruturados junto a diferentes profissionais da creche. Participaram da pesquisa oito professoras e quatro gestoras (entre supervisoras e diretoras). Os questionários continham perguntas objetivas e abertas, permitindo a coleta de dados sobre o conhecimento, a utilização e a percepção em relação ao acervo. Entre as questões destinadas às professoras, destacam-se: o grau de familiaridade com o acervo, a frequência de uso dos livros em sala de aula, os momentos em que ocorrem atividades de leitura e a importância atribuída à literatura infantil na formação das crianças. Para as gestoras, as questões abordaram a existência de projetos institucionais voltados ao uso do acervo, a forma de catalogação dos livros, o incentivo às

práticas de leitura por parte da equipe docente e a avaliação da utilização do espaço destinado à leitura.

A análise dos dados foi orientada por parâmetros estabelecidos no Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações (BRASIL, 2015), documento que apresenta diretrizes para a organização e utilização de ambientes de leitura na Educação Infantil. Foram observados aspectos como a ausência de cantos de leitura nas salas de referência, a falta de autonomia das crianças no manuseio dos livros e o uso limitado do espaço que deveria cumprir a função de biblioteca. Um ponto de destaque foi a constatação de que a sala identificada como “brinquedoteca” não possui brinquedos suficientes para ser assim considerada, sendo utilizada prioritariamente como depósito de livros e materiais pedagógicos das supervisoras.

Com base nos dados obtidos, observou-se que, embora o acervo literário da instituição seja numeroso e variado, ele ainda é pouco explorado em seu potencial pedagógico. As respostas das professoras revelaram um uso ocasional e dependente de projetos específicos, com poucos momentos de leitura espontânea. A maioria reconheceu a importância da literatura para o desenvolvimento infantil, mas apontou obstáculos como falta de tempo, ausência de formação continuada e dificuldades no acesso ao espaço físico.

A análise permitiu não apenas diagnosticar o estado atual do acervo e sua integração à rotina pedagógica, mas também refletir sobre os desafios enfrentados pelas instituições para garantir o direito à literatura na infância. Em especial, destacou-se a necessidade de repensar a organização dos espaços escolares, a formação das professoras para a mediação de leitura e a criação de políticas institucionais que assegurem o uso efetivo dos acervos literários. A articulação entre espaço, material e mediação foi reafirmada como elemento central na construção de uma educação sensível, democrática e culturalmente potente.

5.1. Organização do espaço e acervo literário: conformidade e desafios

Este subcapítulo tem como objetivo analisar o acervo literário disponível na instituição de Educação Infantil investigada, buscando compreender de que maneira sua organização, disposição e condições de acesso contribuem, ou limitam, a experiência das crianças com a Literatura no cotidiano escolar. A análise será fundamentada nas

orientações do Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações⁴ (MEC, 2016), que propõe critérios e reflexões para a construção de ambientes leitores na Educação Infantil.

Para tanto, serão observados aspectos como a disposição física do acervo, o ambiente onde os livros estão inseridos, a organização dos materiais e as condições de acessibilidade tanto para as crianças quanto para os profissionais da instituição. A partir da análise desses elementos, será possível refletir sobre a potência e os desafios do espaço enquanto mediador das práticas de leitura e formação leitora na primeira infância.

A análise do espaço destinado ao acervo literário da instituição inicia-se ainda do lado de fora, onde se observa na porta uma sinalização com o nome "Brinquedoteca". A presença dessa nomenclatura, à primeira vista, sugere a existência de um ambiente lúdico, dinâmico e propício ao livre brincar e à imaginação infantil, em consonância com o que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). No entanto, ao adentrar o espaço, emerge a necessidade de uma problematização: será que o ambiente interno corresponde à expectativa que o termo "brinquedoteca" desperta? Será que há, de fato, variedade e quantidade de brinquedos e materiais que promovam experiências de exploração sensorial e simbólica pelas crianças? Ou o termo funciona apenas como uma marca simbólica, destoante da realidade prática e da configuração física do espaço? Essas indagações, a partir da observação direta e da análise fotográfica, tornam-se fundamentais para compreender os limites e as possibilidades do ambiente enquanto espaço de formação leitora e de promoção da infância como tempo de direitos e de experiências plenas.

Figura I - Porta de entrada ao acervo.

Figura II- Brinquedos do acervo.

⁴ O Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações integra a coleção "Cadernos de Orientações Pedagógicas", organizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), com o objetivo de subsidiar o trabalho pedagógico em instituições de Educação Infantil, abordando práticas de incentivo à leitura e à organização de acervos literários para crianças pequenas.



Fonte: própria



Fonte: própria.

Ao adentrar o espaço, observam-se estantes organizadas com livros e alguns materiais literários. Destaca-se positivamente a quantidade e a diversidade do acervo, que é ampla, contemplando diferentes temas, gêneros e formatos. O documento de referência do capítulo, o Caderno 7 (Brasil, 2016), evidencia a importância da organização quando diz que “A organização dos materiais nos espaços de leitura atua em dimensões tanto práticas como cognitivas e culturais. Ela contribui, entre outros aspectos, como recurso facilitador da localização dos objetos existentes no espaço de leitura”. A variedade de títulos pode favorecer a formação de leitores plurais e a construção de múltiplos sentidos a partir das narrativas oferecidas. Contudo, a forma como esses livros estão dispostos parece limitar seu pleno aproveitamento pelas crianças.

Durante a observação do ambiente, também foi constatada a presença de uma televisão instalada na sala onde o acervo literário está localizado. A presença de equipamentos eletrônicos em espaços educativos pode ser interpretada de maneiras diversas, dependendo de como são integrados às práticas pedagógicas e às propostas de leitura e mediação. Segundo o Caderno 7 (MEC, 2016), a incorporação de equipamentos eletrônicos, como televisores, aparelhos de som, computadores e tablets, pode enriquecer os espaços educativos, desde que seja realizada de maneira intencional e alinhada às especificidades dos ambientes, dos públicos atendidos e dos projetos pedagógicos desenvolvidos.

O documento ressalta que a apropriação da linguagem escrita não ocorre de forma isolada das demais linguagens, mas em articulação com elas, considerando os textos, as imagens e os sons da contemporaneidade. Assim, a televisão, quando utilizada de forma planejada e articulada com projetos literários e de formação leitora, pode contribuir para ampliar o repertório cultural das crianças. No entanto, é importante que sua presença não substitua, mas complemente, as experiências sensoriais e interativas proporcionadas pelo contato direto com os livros e outros materiais literários, que devem permanecer como eixo central do ambiente de leitura na Educação Infantil.

Figura III - Estante I.



Fonte: própria.

Figura IV - Estante II.



Fonte: própria.

As estantes, em sua maioria, possuem altura elevada e não foram organizadas priorizando o acesso autônomo das crianças, dificultando que elas possam visualizar, escolher, pegar e manusear os livros livremente, o que é essencial para a constituição de experiências leitoras significativas na infância. A disponibilidade de materiais, à primeira vista, parece direcionada mais ao uso dos professores do que propriamente à livre exploração das crianças. Os livros, embora expostos de maneira relativamente ordenada, estão dispostos em estantes de altura elevada, o que dificulta o acesso autônomo pelas crianças pequenas. Além disso, a disposição geral dos materiais sugere que a seleção e o manuseio dos livros dependem da mediação do adulto, restringindo a oportunidade das crianças de escolher, pegar e explorar os livros de maneira espontânea e independente, princípios fundamentais no incentivo à formação de leitores desde a Educação Infantil.

Figura V - Entrada do acervo.

Figura VI - Estantes III.



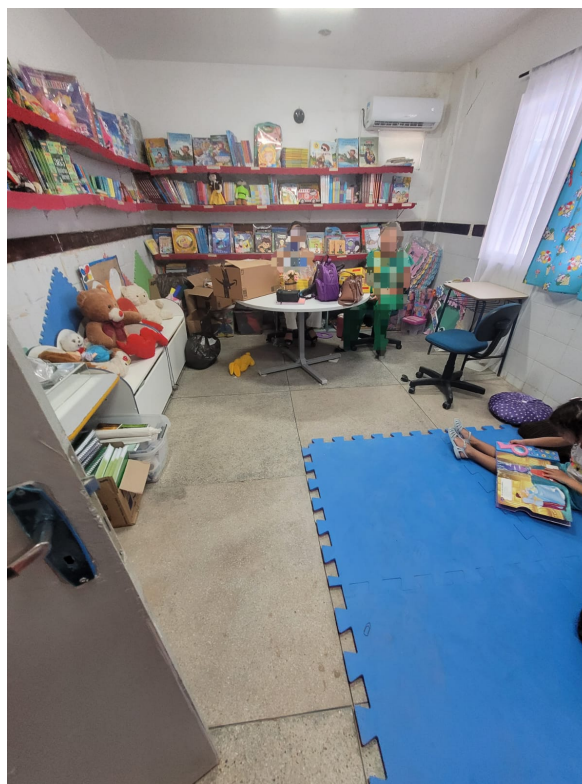
Fonte: Própria



Fonte: Própria

Outro ponto importante é a configuração do espaço físico da sala. Observa-se que uma parte considerável da área é ocupada por mobiliário de escritório: mesas, cadeiras e divisórias que delimitam a área de trabalho das supervisoras pedagógicas. Esse compartilhamento de funções evidencia um conflito de uso do ambiente: ao mesmo tempo em que se espera que seja um espaço para o encontro literário e a exploração lúdica, o ambiente também serve como local administrativo e de planejamento. A presença de adultos utilizando o espaço para fins burocráticos pode inibir o uso livre e mais ativo por parte das crianças e até das professoras, como relatado nas respostas ao questionário aplicado no próximo subcapítulo. Essa contradição entre a proposta e a prática cotidiana compromete o potencial do ambiente como espaço de mediação literária viva, acessível e contínua.

Figura VII - Supervisoras utilizando o espaço



. Fonte: própria.

Assim, mesmo diante de um acervo numeroso e diversificado, percebe-se que as condições físicas e organizacionais do ambiente ainda apresentam desafios importantes para a efetivação de práticas leitoras autônomas, frequentes e prazerosas pelas crianças. A limitação do espaço, a altura das estantes, o compartilhamento do ambiente com funções administrativas e a necessidade constante da mediação adulta para o acesso aos livros configuram barreiras que comprometem a ideia de um espaço verdadeiramente literário e de livre exploração.

Esses fatores evidenciam que a simples existência de um acervo, ainda que rico e variado, não é suficiente para garantir experiências significativas de leitura na Educação Infantil. É necessário que o ambiente seja pensado de forma intencional, como espaço de acolhimento, descoberta e protagonismo infantil, conforme orientam documentos como o Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações (MEC, 2016).

A partir dessas observações iniciais, a pesquisa de campo buscou aprofundar a compreensão sobre a utilização efetiva desse acervo pelas profissionais da instituição. A seguir, serão apresentados os resultados da aplicação dos questionários, que visaram investigar não apenas o acesso físico aos livros, mas também as práticas pedagógicas, as percepções sobre o ambiente e os desafios enfrentados pelas educadoras no cotidiano escolar.

5.2. O uso do acervo e do espaço literário pelas professoras: práticas e percepções

A etapa de aplicação da pesquisa de campo foi realizada por meio de questionários impressos, entregues fisicamente às participantes no ambiente de trabalho, de forma individual, garantindo o sigilo das respostas e o respeito à rotina institucional. Os questionários foram elaborados com base nos objetivos da pesquisa, buscando compreender como se dá a organização e o uso do acervo literário da instituição. Além disso, buscou-se levantar as percepções das profissionais sobre o acervo disponível, bem como verificar se há ações institucionais que promovam a mediação literária com as crianças, no cotidiano pedagógico.

A creche em questão funciona em tempo integral, das 7h às 17h, atendendo crianças em dois turnos. No entanto, a aplicação dos questionários às professoras regentes ocorreu apenas com as profissionais atuantes no turno da tarde, por questões de logística e acessibilidade durante a realização da pesquisa. Já as gestoras e supervisoras pedagógicas, que cumprem expediente integral, participaram independentemente do turno, considerando sua presença constante na instituição ao longo do dia. A aplicação da pesquisa ocorreu no período de 31 de março a 4 de abril de 2025.

Ao todo, participaram da pesquisa 12 profissionais da creche, sendo 8 professoras regentes, 2 diretoras e 2 supervisoras pedagógicas. Cada grupo respondeu a um questionário específico, adaptado à sua função dentro da instituição. As professoras responderam 9 perguntas, sendo 6 objetivas e 3 abertas. Já o questionário destinado às gestoras e supervisoras contou com 7 questões, das quais 5 eram objetivas e 2 abertas. Essa organização teve como objetivo atender à especificidade das funções exercidas por cada grupo, permitindo um olhar mais direcionado tanto às práticas de mediação quanto à gestão do acervo literário na instituição.

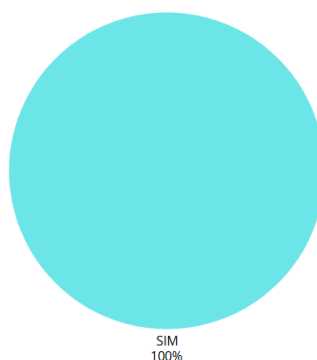
Todas as participantes da pesquisa são mulheres, com vínculos institucionais distintos. As professoras regentes são servidoras efetivas do município de Cabedelo, todas com formação superior em Pedagogia. Já as supervisoras pedagógicas e diretoras exercem cargos comissionados, vinculados à gestão da unidade e à coordenação das atividades pedagógicas. A coleta das informações ocorreu de forma tranquila e colaborativa, com boa receptividade por parte das participantes. Os questionários foram respondidos em momentos previamente acordados, respeitando os horários e as responsabilidades de cada

profissional, de modo a não comprometer o funcionamento das atividades pedagógicas cotidianas da instituição.

5.2.1 O que dizem as professoras da instituição

A primeira pergunta do questionário teve como objetivo verificar se as profissionais da sala de referência possuem conhecimento sobre os livros e materiais disponíveis no acervo literário da instituição. Essa questão buscava identificar o grau de familiaridade das participantes com os recursos existentes, elemento essencial para compreender o vínculo entre o acervo e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da creche.

Gráfico I - Conhecimento do material do Acervo

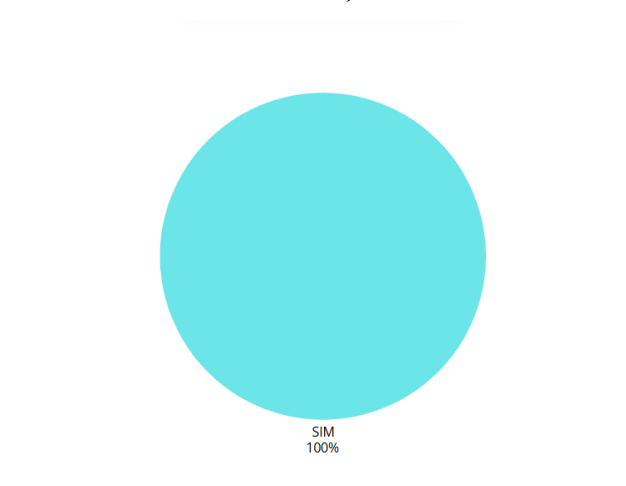


De forma bastante significativa, todas as participantes da pesquisa responderam afirmativamente à questão, indicando que têm conhecimento sobre os livros e materiais disponíveis no acervo. Esse resultado revela um ponto positivo no contexto investigado, pois demonstra que o acervo está, de alguma forma, acessível e visível às profissionais da instituição. Além disso, sugere que há, pelo menos em nível informacional, uma apropriação coletiva dos recursos disponíveis, o que pode favorecer práticas de mediação leitora, desde que esse conhecimento se converta em uso efetivo e planejado nas atividades com as crianças. Contudo, é importante considerar que o simples conhecimento da existência dos materiais não garante, por si só, sua utilização pedagógica sistemática, aspecto que será aprofundado nas análises das próximas questões.

A segunda pergunta, que foi uma de caráter exploratório, buscou compreender se as profissionais já utilizaram livros do acervo literário da creche em suas atividades com as crianças, ampliando a análise da questão anterior. Além de indicar o uso ou não dos

materiais, a pergunta permitiu às participantes citar exemplos de obras utilizadas, o que contribui para revelar as escolhas literárias mais frequentes e os tipos de mediação desenvolvidos no cotidiano pedagógico da instituição.

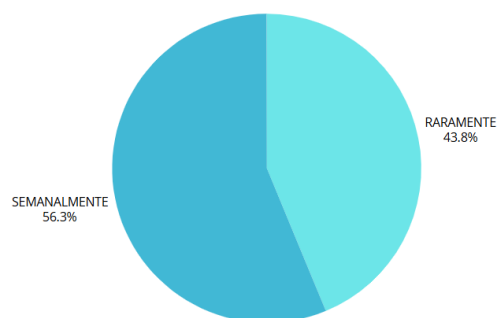
Gráfico II - Utilização do material



Todas as participantes responderam afirmativamente, demonstrando que o acervo é efetivamente utilizado nas práticas com as crianças. Entre as respostas abertas, observa-se um predomínio dos clássicos da Literatura Infantil, mencionados por 10 das profissionais. Essas histórias são frequentemente contadas tanto por meio dos próprios livros quanto com o auxílio de materiais didáticos confeccionados em E.V.A, nos quais os personagens são fixados com velcros, favorecendo uma contação mais interativa e visual. Além dos clássicos, também foram citadas obras como “A lagarta comilona”, “De que cores são as cores?”, “Fadas amiguinhas” e “O grande rabanete”, entre outras. A presença dessas narrativas no cotidiano da creche evidencia o interesse das profissionais em promover experiências de leitura diversificadas, embora ainda se perceba uma concentração em títulos já amplamente difundidos. Esse dado reforça a importância de ampliar a formação das educadoras no campo da Literatura Infantil, incentivando a exploração de um repertório mais variado, que dialogue com as múltiplas possibilidades do acervo disponível.

A terceira pergunta teve como objetivo compreender a frequência com que as profissionais da sala de aula acessam e utilizam o acervo literário da creche em suas práticas pedagógicas. A partir das opções oferecidas, que iam desde o uso diário até a ausência total de uso, foi possível mapear a regularidade com que o acervo é incorporado nas atividades com as crianças.

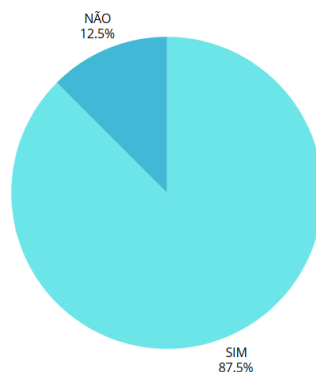
Gráfico III - Utilização do Material



Os resultados revelam um panorama de uso moderado: 56.3% participantes afirmaram utilizar o acervo semanalmente, enquanto 43.8% indicaram fazê-lo raramente. Não houve respostas nas opções “diariamente”, “quinzenalmente” ou “nunca”, o que demonstra que o acervo não está completamente ausente da rotina pedagógica, mas tampouco está plenamente integrado de maneira sistemática e frequente. A predominância do uso semanal aponta para uma intenção de inserção da Literatura no planejamento das atividades, ainda que de forma pontual. Por outro lado, o número expressivo de profissionais que afirmaram utilizar o acervo raramente pode indicar obstáculos no acesso, falta de planejamento coletivo em torno da leitura, ou até mesmo ausência de formação continuada que incentive e direcione o uso efetivo dos livros. Essa oscilação na frequência reforça a necessidade de repensar as condições estruturais e pedagógicas que envolvem o uso do acervo na instituição.

A quarta pergunta investigou a percepção das profissionais quanto à acessibilidade do acervo literário, aspecto fundamental para sua utilização cotidiana. Um acervo que esteja fisicamente acessível, bem organizado e visível tende a ser mais explorado pelas educadoras, enquanto barreiras físicas ou organizacionais podem dificultar ou até inibir seu uso, mesmo quando há interesse em utilizá-lo.

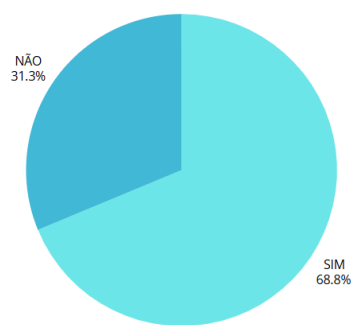
Gráfico IV - Acesso ao acervo



Dos 8 questionários respondidos pelas profissionais da sala de aula, 87,5% afirmaram que o acervo é de fácil acesso, enquanto apenas 12,5% responderam negativamente. Esse resultado indica que, majoritariamente, o espaço onde os livros estão dispostos não apresenta grandes empecilhos físicos ou logísticos para ser utilizado pelas educadoras. Ainda assim, o número reduzido de respostas negativas não deve ser desconsiderado, pois pode sinalizar a existência de pontos específicos de dificuldade que impactam o uso do acervo por determinadas profissionais. Além disso, ao ser confrontado com os dados da pergunta anterior, que mostrou que quase metade das participantes utiliza o acervo raramente, esse dado levanta questões importantes: mesmo com um acervo considerado acessível, o uso não é frequente para todas. Isso sugere que outros fatores, como formação, planejamento pedagógico, tempo disponível ou incentivo institucional, também influenciam diretamente no uso efetivo dos livros.

A quinta pergunta procurou identificar se as profissionais recebem algum tipo de orientação ou sugestão quanto ao uso do acervo literário nas atividades com as crianças. Essa questão é essencial para compreender o suporte institucional oferecido às educadoras, especialmente no que se refere à mediação da leitura, à escolha dos livros e à inserção da Literatura no planejamento pedagógico.

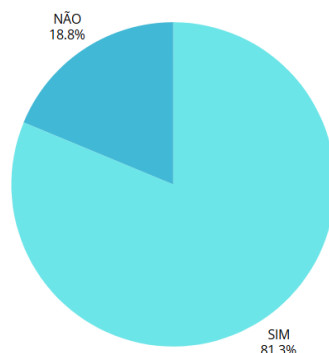
Gráfico V - Orientações



Das participantes, 68.8% responderam que recebem orientações ou sugestões sobre como utilizar os livros, enquanto 31.3% afirmaram que não recebem esse tipo de apoio. O número majoritário de respostas positivas sugere a existência de alguma iniciativa, seja por parte da gestão, coordenação pedagógica ou mesmo entre os próprios pares, para promover o uso qualificado do acervo. No entanto, o fato de quase um terço das profissionais declarar que não recebe orientações revela uma lacuna importante na formação continuada e no acompanhamento do trabalho docente. Isso pode gerar desigualdades nas experiências de leitura oferecidas às crianças, já que a qualidade da mediação está diretamente relacionada ao preparo e à segurança das educadoras diante dos materiais. O dado aponta, portanto, para a necessidade de fortalecer espaços de planejamento coletivo e momentos formativos específicos sobre Literatura Infantil e práticas de mediação, de modo a garantir que todas as profissionais se sintam orientadas e apoiadas nesse processo.

A sexta pergunta teve como objetivo compreender a percepção das profissionais sobre o interesse das crianças em relação aos livros disponíveis no acervo da creche. Identificar esse interesse é fundamental, pois a curiosidade e o envolvimento dos pequenos com os livros são indicadores importantes da eficácia das práticas de mediação e da própria atratividade do acervo.

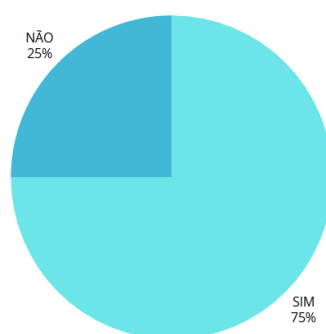
Gráfico VI - Interesse das crianças



Das 8 profissionais que responderam à pesquisa, 81.3% afirmaram que as crianças demonstram interesse pelos livros do acervo, enquanto 18.8% responderam negativamente. A ampla maioria de respostas positivas sugere que, quando expostas ao material literário, as crianças se envolvem com a proposta e demonstram curiosidade, prazer e participação, aspectos fundamentais no processo de formação do leitor na Educação Infantil. No entanto, as respostas negativas indicam que esse interesse pode não se manifestar de forma homogênea em todas as turmas ou situações, sendo influenciado possivelmente pela forma como os livros são apresentados, pela mediação realizada, pelo tempo destinado à leitura ou mesmo pela adequação do acervo às faixas etárias atendidas. Esse dado reforça a importância de uma mediação sensível, contínua e planejada, que considere os interesses das crianças e favoreça experiências literárias significativas e encantadoras.

A sétima pergunta visou compreender a percepção das profissionais sobre a composição do acervo em relação à diversidade de temas e à representatividade. Esses dois aspectos são fundamentais para a formação de leitores críticos e sensíveis, pois garantem que as crianças tenham acesso a diferentes histórias, culturas, realidades e identidades — elementos essenciais para o reconhecimento de si e do outro no universo literário.

Gráfico VIII - Diversidade e Representatividade



Das respostas obtidas, 75% afirmaram que o acervo contempla diversidade e representatividade, enquanto 25% profissionais responderam negativamente. A maioria das respostas aponta que há, de fato, um esforço da instituição em oferecer livros que abordem uma variedade de temas e perfis de personagens, o que contribui para um acervo mais inclusivo e formador. No entanto, o número significativo de respostas negativas revela que ainda existem lacunas percebidas pelas educadoras, possivelmente relacionadas à ausência de livros que representem diferentes etnias, culturas, tipos de família, deficiências, entre outros. Essa percepção indica a necessidade de um olhar mais atento da gestão e coordenação pedagógica para a curadoria do acervo, considerando não apenas a quantidade de livros disponíveis, mas principalmente a qualidade, diversidade e representatividade dos títulos selecionados. Um acervo verdadeiramente inclusivo amplia horizontes e fortalece o pertencimento de todas as crianças no ambiente escolar.

Na oitava questão, através de uma pergunta subjetiva, ao serem convidadas a refletir sobre possíveis melhorias no acesso e uso do acervo literário da creche, as profissionais trouxeram contribuições importantes que evidenciam tanto aspectos estruturais quanto pedagógicos e institucionais. As respostas indicam que, embora o espaço já ofereça boas condições de acesso, há ainda pontos que podem ser repensados para ampliar o uso do acervo e torná-lo ainda mais significativo no cotidiano escolar.

Uma das sugestões mais recorrentes foi a ampliação do espaço físico, de modo que as crianças possam frequentá-lo com mais conforto e liberdade, o que também facilitaria a presença dos professores nas atividades de mediação. Além disso, mencionou-se a necessidade de tornar o acervo mais acessível às crianças, com livros posicionados em prateleiras mais baixas e com materiais manipuláveis, especialmente voltados para os bebês, “Acervo mais baixo para uso e manuseio das crianças, como também um controle

de empréstimo para garantir mais cuidado”. A proposta de instituir um controle de empréstimo também apareceu como forma de possibilitar o uso dos livros em casa, promovendo a extensão das práticas de leitura para o ambiente familiar.

Outras respostas evidenciaram a importância de maior autonomia no uso do espaço. Algumas profissionais relataram que se sentem constrangidas ao utilizar o acervo, uma vez que o local também funciona como sala de trabalho para as supervisoras, o que limita a liberdade de circulação e exploração do ambiente pelas crianças, “Acesso aos livros sem sermos monitoradas pelas supervisoras, já que elas utilizam o ambiente do acervo para ser a sala delas, gera certo constrangimento” e “O ambiente do acervo ser compartilhado com outros profissionais é uma coisa que precisa ser revisada, me sinto muitas vezes acuada e com medo de deixar as crianças explorarem o local” Nesse sentido, foi sugerido que o ambiente do acervo seja exclusivo para a vivência com os livros, e que se criem estratégias para garantir o uso sem vigilância ou restrições indiretas.

Por fim, também foi apontada a necessidade de diversificar ainda mais os temas presentes no acervo, contemplando livros que abordem outras culturas, diferentes contextos sociais e realidades diversas. A busca por uma Literatura mais representativa e inclusiva revela o compromisso das educadoras com uma educação que valorize a pluralidade e enriqueça o repertório simbólico das crianças.

A última pergunta do questionário direcionado às profissionais da sala de aula, que foi aplicada de maneira subjetiva, procurou investigar se, dentro das reuniões de planejamento, há espaço dedicado a conversas, formações ou estratégias voltadas à leitura e contação de histórias. As respostas revelam uma percepção mista sobre como esse tema é tratado no cotidiano pedagógico da instituição.

De modo geral, as educadoras reconhecem que há orientações sobre a importância da leitura, especialmente como parte dos projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Algumas relataram que, durante os planejamentos, são sugeridas práticas de leitura oral e visual, bem como indicações de livros que podem ser utilizados de acordo com os temas trabalhados, “Sim, elas dão algumas opções de livros para trabalhar dentro dos projetos” e “Somos orientadas a ter um momento de leitura oral e/ou visual”. Também foi mencionado que existem orientações pedagógicas sobre a utilização do acervo literário, com algumas estratégias sendo pontualmente discutidas.

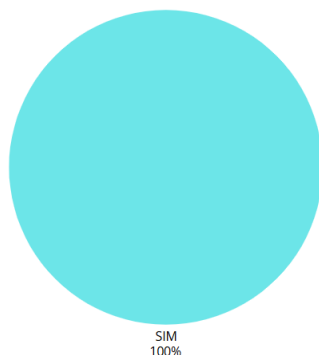
Por outro lado, muitas profissionais destacaram que esse espaço ainda é limitado e poderia ser mais efetivo. Algumas afirmaram que, embora se cobre a realização de momentos de leitura em sala, não há, de fato, formações sistemáticas ou discussões mais aprofundadas que apoiem as professoras nesse processo, como relatam nas respostas “Não há momentos para formação mas nos pedem para trazermos esses momentos a sala de referência” e “No planejamento sempre é recomendado a prática da leitura dos livros, elas apontam algumas estratégias para abordar de acordo com os projetos trabalhados pela instituição”. Uma participante chegou a apontar que o incentivo à leitura é um tema pouco explorado nas formações internas, enquanto outra sugeriu a necessidade de ampliar os momentos dedicados à troca de estratégias e ao aprofundamento da mediação leitora, respondendo “Poderia haver mais momentos dedicados ao incentivo à leitura na creche, sinto que é um tema pouco explorado”

As respostas indicam, portanto, que a leitura é reconhecida institucionalmente como uma prática importante, mas ainda há um campo aberto para a valorização e a qualificação dessa ação por meio de formações, trocas pedagógicas e planejamento coletivo que fortaleçam o papel do educador como mediador literário.

5.2.2 O que dizem as Supervisoras e Diretoras da instituição

A primeira pergunta do questionário destinado às diretoras e supervisoras pedagógicas teve como objetivo compreender se, no âmbito da gestão institucional, existem projetos ou iniciativas que incentivam o uso do acervo literário como parte da prática pedagógica. Saber se há um direcionamento formal nesse sentido permite identificar o quanto a Literatura Infantil é considerada um elemento estruturante das ações educativas na creche, ultrapassando a dimensão individual de cada docente e sendo incorporada ao planejamento coletivo da instituição.

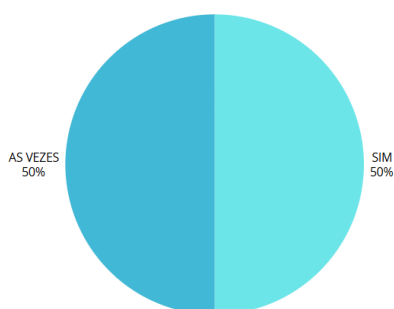
Gráfico I - Projetos institucionais



Todas as gestoras afirmaram que há projetos institucionais que promovem o uso do acervo literário nas atividades pedagógicas. Esse dado aponta para um compromisso da gestão com a valorização da leitura e da Literatura Infantil como ferramentas fundamentais no desenvolvimento das crianças. A existência desses projetos também indica que o incentivo à utilização do acervo não depende apenas da iniciativa pessoal das professoras, mas faz parte de uma proposta pedagógica que visa integrar o acervo ao cotidiano escolar de maneira sistemática.

A segunda pergunta teve como finalidade verificar a percepção da equipe gestora sobre a frequência com que os professores utilizam o acervo literário da creche em suas práticas pedagógicas. Compreender esse ponto é fundamental para identificar possíveis distanciamentos entre o que é proposto institucionalmente e o que, de fato, é realizado no cotidiano das salas de referência.

Gráfico II - Utilização dos professores

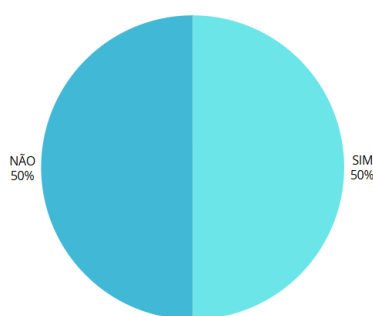


As duas gestoras afirmaram que os professores utilizam o acervo com frequência, enquanto as outras duas supervisoras, que utilizam a sala do acervo diariamente, marcaram a opção “às vezes”. Essa divisão sinaliza que, embora haja uma valorização institucional

do acervo, sua utilização ainda pode estar aquém do ideal em algumas turmas ou momentos. A resposta "às vezes" sugere que há variações no uso dos livros, possivelmente relacionadas à rotina das salas, ao perfil das professoras ou à forma como o acervo está organizado e acessível. Esse dado reforça a importância de ações formativas e de acompanhamento contínuo que fortaleçam o uso constante e significativo da Literatura nas experiências das crianças.

A terceira pergunta teve como objetivo investigar se há algum tipo de controle ou registro sistemático do uso dos livros do acervo por parte dos professores. Essa informação é importante para compreender se a gestão acompanha de forma mais concreta como e com que frequência os materiais são utilizados, além de permitir uma melhor organização, reposição e planejamento do uso do acervo ao longo do tempo.

Gráfico III - Controle do registro



As respostas revelaram uma divergência significativa entre os diferentes cargos da equipe gestora. As duas diretoras afirmaram que existe controle ou registro do uso dos livros, enquanto as duas supervisoras pedagógicas, que utilizam a sala onde o acervo está localizado, responderam que não há esse controle. Essa diferença pode indicar uma falha na comunicação interna ou uma visão distinta entre o planejamento da gestão e a prática cotidiana no espaço físico do acervo. Além disso, o fato de as supervisoras não reconhecerem um controle efetivo pode reforçar a percepção, já apontada por algumas profissionais da sala de referência, de que o espaço do acervo, por ser compartilhado com funções administrativas, acaba gerando desconfortos ou dificultando um uso mais autônomo e frequente por parte das docentes. A ausência de um registro formal também dificulta o monitoramento da rotatividade dos livros e da diversidade de obras exploradas, o que poderia orientar tanto reposições quanto formações mais direcionadas. Essa

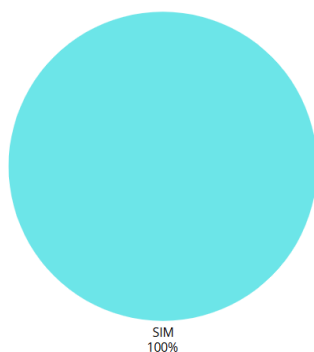
disparidade nas respostas evidencia a necessidade de alinhamento entre os setores da gestão para garantir que o acervo seja, de fato, um recurso acessível, bem acompanhado e pedagogicamente valorizado.

A quarta pergunta do questionário destinado à equipe gestora, que foi aberta a respostas, teve como propósito compreender os procedimentos adotados pela instituição no que diz respeito ao recebimento, organização e catalogação dos livros e materiais literários. Conhecer essa etapa é essencial, pois ela influencia diretamente no acesso, na preservação e no uso pedagógico do acervo pelas professoras, auxiliares de sala e crianças.

As respostas revelaram que há um cuidado sistemático com a organização do acervo na creche. Após o recebimento, os livros são abertos, analisados e devidamente catalogados com o uso de adesivos coloridos para distinguir os gêneros ou as temáticas, como indica na seguinte resposta “São separados, catalogados e expostos na sala; os materiais são separados e catalogados conforme a temática, ex: clássicos infantis, tocar e sentir, palavras mágicas”. Esse tipo de organização contribui para um acesso mais funcional e direcionado ao acervo, além de facilitar a escolha de livros adequados às diferentes faixas etárias e propostas pedagógicas. A presença desse sistema de catalogação também indica um cuidado institucional com a manutenção e uso contínuo dos materiais disponíveis, reforçando o compromisso da creche com a formação leitora na primeira infância.

A quinta pergunta teve como objetivo investigar se existe, por parte da gestão da instituição, a preocupação em oferecer momentos formativos ou orientações que apoiem os professores no uso pedagógico do acervo literário. A formação continuada e o acompanhamento pedagógico são fundamentais para garantir que os livros disponíveis sejam utilizados de forma intencional, criativa e alinhada aos objetivos educacionais da Educação Infantil.

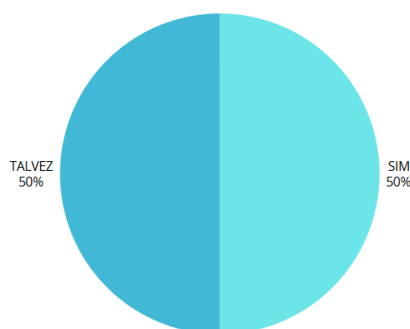
Gráfico IV - Formação ou orientação para as professoras



Todas as respondentes afirmaram que sim, há esse tipo de orientação. Esse dado revela um comprometimento institucional com o uso qualificado do acervo, indicando que a gestão reconhece a importância de mediar esse processo formativo. Ainda que, nas respostas das professoras, algumas tenham mencionado que sentem falta de momentos mais estruturados de formação, o reconhecimento por parte da gestão sugere que há esforços sendo feitos nesse sentido, ainda que talvez de maneira pontual ou informal. A convergência entre a intenção da gestão e as necessidades percebidas pelas docentes pode ser um ponto de atenção para aprimorar a comunicação entre os setores e potencializar as ações formativas já existentes, garantindo que todas as educadoras se sintam apoiadas e encorajadas a explorar o acervo em sua prática cotidiana.

A sexta pergunta teve como foco avaliar a percepção da equipe gestora sobre a adequação do espaço físico destinado ao acervo literário. Mais do que a quantidade de livros ou sua variedade temática, a forma como esse espaço é organizado, acessado e explorado interfere diretamente na autonomia das crianças e na efetividade da mediação feita pelos professores. Um espaço convidativo, acessível e planejado para os pequenos pode estimular o gosto pela leitura desde a primeira infância.

Gráfico V - Exploração do acervo



Das quatro participantes, duas responderam afirmativamente, considerando o espaço adequado tanto para professores quanto para crianças. As outras duas marcaram a opção "talvez" e, em observações adicionais, explicitaram que “ O espaço é mais apropriado para que o professor tenha acesso e disponibilize para as crianças”. Essa percepção reforça um dado já indicado nas respostas das professoras, que mencionaram sentir certo constrangimento por dividir o ambiente com as supervisoras e indicaram o desejo de um espaço mais livre e acessível para a exploração direta das crianças. Assim, ainda que o ambiente físico do acervo seja funcional, as respostas sugerem a necessidade de repensar sua organização e uso para que ele cumpra, de forma mais plena, seu papel como espaço de vivência literária infantil, ampliando o protagonismo das crianças e reduzindo barreiras que dificultem a apropriação espontânea desse ambiente por toda a comunidade escolar.

A última pergunta do questionário, que foi exploratória, buscou identificar, sob a perspectiva da equipe gestora, quais os principais desafios enfrentados pelos professores na utilização do acervo literário. Compreender essas dificuldades é fundamental para pensar estratégias que potencializem o uso pedagógico desse material, especialmente em uma etapa como a Educação Infantil, na qual o contato com os livros deve ocorrer de forma sensível, prazerosa e frequente.

Dentre as respostas obtidas, três desafios principais foram apontados: a limitação do espaço físico destinado ao acervo; A percepção de que algumas professoras utilizam pouco os materiais disponíveis, como exposto em “Sinto que as professoras são ociosas quando a utilização do acervo para as crianças, nosso acervo é enorme mas não as vejo utilizar”; e a dificuldade em manter os livros em bom estado de conservação diante da manipulação pelas crianças. Essa última observação evidencia uma característica própria da faixa etária atendida, na qual o manuseio tátil é parte do processo de aprendizagem “Manter os livros

em bom estado. como as crianças estão em fase de exploração tátil é comum manusearem os livros de forma mais intensa”. Já a crítica à baixa utilização do acervo por parte de algumas docentes sugere a necessidade de ações formativas contínuas que incentivem e qualifiquem o uso desses materiais. Por fim, a questão estrutural, relacionada ao espaço físico, reforça dados já apontados nas demais respostas, consolidando a importância de pensar o acervo não apenas como um conjunto de livros, mas como um ambiente vivo, acessível e propício à mediação literária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o ambiente de leitura, o acervo literário e sua utilização por parte das profissionais de uma instituição pública de Educação Infantil, compreendendo a maneira como a organização do espaço, a disposição dos livros e as práticas pedagógicas influenciam a formação leitora das crianças pequenas. Ao longo do estudo, foi possível constatar a importância fundamental da Literatura Infantil como instrumento de encantamento, formação cultural e construção de subjetividades, como defendem Amarilha (2000) e Abramovich (1995). No entanto, as condições físicas e organizacionais do espaço analisado revelaram desafios que, apesar da existência de um acervo numeroso e diversificado, comprometem a efetivação de práticas de leitura autônomas, acessíveis e prazerosas para as crianças.

A análise do ambiente, fundamentada nas orientações do Caderno 7 – Livros infantis: acervos, espaços e mediações (MEC, 2016), revelou que a sala destinada ao acervo é também utilizada como ambiente de trabalho pelas supervisoras pedagógicas. Essa sobreposição de funções gera tensões e limitações para a apropriação livre do espaço pelas crianças e pelos professores. Embora a quantidade de livros disponíveis seja expressiva e contemple uma variedade de gêneros e temas, sua disposição em estantes altas, pouco acessíveis aos pequenos, indica uma organização mais voltada ao adulto do que ao público infantil.

O próprio nome "Brinquedoteca" estampado na porta da sala também foi problematizado. O termo sugere a presença de um ambiente lúdico, rico em materiais de exploração, mas, na prática, o que se observa é um espaço híbrido, que carece de elementos que favoreçam o brincar e a autonomia infantil. Nesse sentido, retoma-se a reflexão de Corsino (2017) sobre a necessidade de espaços que considerem as crianças

como sujeito competente e produtor de cultura, o que exige ambientes que dialoguem com suas necessidades, interesses e possibilidades.

As respostas aos questionários aplicados às professoras e equipe gestora complementaram a análise do espaço físico, reforçando as percepções obtidas na observação direta. Embora a maioria das profissionais tenha demonstrado conhecimento sobre o acervo e reconheça seu potencial pedagógico, a frequência de uso ainda é baixa, com muitas educadoras afirmando que utilizam os livros apenas semanalmente ou raramente. As dificuldades apontadas, como o acesso restrito e a falta de formações continuadas mais frequentes sobre práticas de leitura, evidenciam a necessidade de ações institucionais mais sistemáticas para integrar efetivamente a Literatura no cotidiano escolar.

Outro ponto relevante foi a percepção, por parte das gestoras e supervisoras, da existência de projetos institucionais de incentivo à leitura. Contudo, a análise mostrou que tais projetos, embora importantes, ainda não garantem a vivência cotidiana da Literatura pelas crianças, especialmente de forma livre e espontânea, como preconiza a BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Diante disso, reforça-se a compreensão de que o acesso aos livros e o estímulo à leitura na Educação Infantil não podem se limitar à presença física dos materiais. É imprescindível pensar a organização do espaço, a formação continuada dos profissionais e a promoção de práticas intencionais que reconheçam a Literatura como direito da infância e oportunidade de formação estética, emocional e crítica. Como aponta o *Caderno 7*, a leitura deve ser concebida de maneira articulada a outras linguagens, aproveitando também os recursos contemporâneos — como a presença de equipamentos eletrônicos —, desde que em sintonia com projetos pedagógicos que valorizem a infância como tempo de criação e imaginação.

Assim, a pesquisa evidencia que, entre estantes repletas e práticas ausentes, há um caminho a ser trilhado para que o acervo literário da instituição possa, de fato, cumprir seu papel formativo. Fortalecer a relação entre as crianças e a Literatura exige um olhar atento à configuração dos espaços, à disponibilização dos materiais e, principalmente, ao papel mediador dos profissionais da educação. Cabe às instituições não apenas ofertar livros,

mas criar ambientes vivos de leitura, capazes de proporcionar experiências estéticas, lúdicas e emancipadoras às crianças.

Como reflexão final, destaca-se a necessidade de que o planejamento dos espaços e das práticas pedagógicas envolva um compromisso genuíno com a construção de uma cultura literária acessível, diversificada e transformadora, respeitando a infância em sua potência criativa e crítica. Garantir o direito à Literatura na Educação Infantil é, antes de tudo, garantir o direito de ser crianças em sua plenitude.

A realização deste trabalho representou uma etapa significativa na minha formação acadêmica e pessoal. Para uma pedagoga, especialmente aquelas que, como eu, desejam atuar na Educação Infantil, compreender a importância da Literatura na vida das crianças é fundamental. Por meio dos livros, muitas crianças encontram um escape para as dificuldades da realidade, e proporcionar esse acesso é, em grande parte, responsabilidade da escola e da creche, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, como a instituição onde atuo.

Pensar a infância como a fase mais importante da vida de um ser humano é um princípio essencial para quem se dedica à educação. A infância, esse solo fértil e delicado, precisa ser cuidado com mãos sensíveis e olhos atentos. Espero, como professora, plantar sementes que floresçam na memória afetiva de cada criança: que, ao olharem para trás, recordem de mim pelas histórias que contei, pelas gargalhadas que ecoaram e pelas descobertas que fizemos juntas.

Lya Luft nos ensina que "a infância é o chão que se pisa a vida toda". Que os ladrilhos que eu ajudar a assentar nesse chão sejam suaves e acolhedores, que não haja pontas a ferir, nem pedras a fazer tropeçar. Que, embora diferentes em cor, tamanho e textura, componham caminhos vivos, cheios de beleza, esperança e coragem. Que, através da Literatura, da escuta e do afeto, eu possa ser parte da tessitura de vidas que caminhem com alegria, segurança e encantamento pelo mundo.

6. REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AMARILHA, M. (2000). **Infância e Literatura** : traçando a história. *Revista Educação Em Questão*, 11(2), 126–137. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9497>. Acesso em: 05 fevereiro, 2025.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e prática pedagógica. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARIÉS, Philippe. **História social da crianças e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.
- BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. **Leitura**. In: RUGGIERO, Romano (Org.). Enciclopédia Einaudi. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1987. v. 11. p. 184-206.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993a.
- BRASIL. **Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 05 março. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017
- BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Caderno 7. São Paulo: MEC, 2020.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros. A leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- CORSARO, Williann Arnold. (2011). **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed.
- CORSINO, P. **Infância e Literatura : entre conceitos, palavras e imagens**. In: SILVA, M.C.; BERTOLETTI, E.N.M. (orgs.). *Literatura , leitura e educação* [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. p. 207-230. (Pesquisa em educação/Práticas de leitura e escrita). ISBN 978-85-7511-497-1. Disponível em: doi: 10.7476/9788575114971. Também disponível em ePUB: <http://books.scielo.org/id/5gg44/epub/silva-9788575114971.epub>. Acesso em: 13 fevereiro, 2025.
- ESCARPIT, Denise. **La Literatura Infantil y juvenil in Europa**. México: Fuldo de Cultura Económica, 1986.
- FERNANDES, Antônia Terra de C. **Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas**. Educação e Pesquisa, v.30, p. 531-545, set/dez. 2004,
- FERREIRO, Emília. **Deve-se ou não ensinar a ler e escrever na pré-escola?** Revista Escola Municipal, São Paulo, v. 18, n. 13, p. 44, 1985.

FRAGO, Antonio Vñao; ESCOLANO, Austin. (2001). **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A.

FREITAS, Neli Klix;Rodrigues, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. Revista da Pesquisa, ano 5, v. 3, n.1, ago.2007-jul. 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6º ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2017.

KUHLMANN JR., Moisés. (1998). **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho Científico**. 7. Ed. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. (1989). **A cidade e a crianças**. São Paulo: Nobel.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático - PNLD:: impactos na qualidade do ensino público**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Usp, São Paulo, 2009.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa. Revelações do corpo: estesia e conhecimento. In: MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias (org.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 33-39.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MICARELLO, Hilda; BAPTISTA, Mônica Correia. Literatura na Educação Infantil: pesquisa e formação docente. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 34, n. 72, p. 169-186, dez. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.62731>. Acesso em 25 fevereiro, 2025.

MOREIRA, A. R. C. P. (2011) **Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, E. M. **Transformações no Mundo do Trabalho, da Revolução industrial aos Nossos Dias**. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 5, n. 11, p. 84–96, 2004. DOI: 10.14393/RCG51115327. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15327>. Acesso em: 11 fev. 2025.

PERROTI, Edmir. **A crianças e a produção cultural**. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

PAIVA, A. **Literatura na infância: imagens e palavras**. In: BRASIL (Coord.). **Literatura na infância: imagens e palavras**. Brasília: SEB/FNDE/MEC, 2008.

PESSANHA, Simone Eliane dos Santos; SILVA, Maurício Pedro da. **O papel do professor face à Literatura com crianças da Educação Infantil no contexto escolar**. Cadernos de Pós-graduação, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 185–205, 2023. DOI: 10.5585/cpg.v22n2.24149. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/cadernosdepos/article/view/24149>. Acesso em; 19 fev. 2025

PIERUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação**. 2004. 194 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

POSTAMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RICHAUDEAU, François. **Conception et production des manuels scolaires: guide pratique**. Paris: Unesco 1979.

RIBEIRO, Solange Lucas. (2004). **Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo**. Sitientibus. Feira de Santana, n. 31, 103-118.

SANDRONI, Laura. **De lobato a Bonjuga**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SARMENTO, Manuel Jacinto. (2007). **Visibilidade social e estudo da infância**. Em: V.M.R., Vasconcellos & M. J., Sarmento (Orgs.), *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

SECCHI, L. **Introdução: percebendo as políticas públicas**. In: . Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013

SERRA, E. D. **Políticas de promoção da leitura**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. [D4] São Paulo: Global, 2003. p. 65-85

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Solange Jobim e. “**Re-significando a psicologia do desenvolvimento**: uma contribuição crítica à pesquisa da infância”. In KRAMER e LEITE (orgs.). *Fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996, pp. 39-55.

VYGOTSKIY, Lev Semyonovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YUNES, Eliana. **Monteiro Lobato**. Rio de Janeiro: Divulgação e Pesquisa, 1982.

7. APÊNDICES

6.1 Formulário “Análise da Utilização e Adequação do Acervo Literário na Educação Infantil: Percepções e Práticas Pedagógicas”

6.1.1 Termo de compromisso

TERMO DE COMPROMISSO DE ANONIMATO

Eu, Rebeca Melo de Andrade, aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), estou desenvolvendo uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que tem como tema **"ENTRE ESTANTES E AUSÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE O ACERVO LITERÁRIO DE UMA INSTITUIÇÃO INFANTIL"**. A referida pesquisa está sendo realizada na creche xxxxxxxxxxxx, localizada na comunidade do xxxxxxxxxxxx, e tem como objetivo analisar o acervo literário da instituição, sua organização, estrutura física e a forma como tem sido utilizado em práticas pedagógicas.

Declaro, por meio deste termo, que todos os dados obtidos por meio de questionários ou entrevistas serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, preservando o sigilo e o anonimato das participantes envolvidas. Os nomes das professoras, coordenadoras e demais profissionais não serão, em hipótese alguma, divulgados em nenhuma etapa da pesquisa. Toda e qualquer informação pessoal será mantida em confidencialidade, de acordo com os princípios éticos da pesquisa científica.

Rebeca Melo de Andrade

Participante da pesquisa

Turma que trabalha: _____

Cargo: _____

Cabedelo - PB, _____ de Abril de 2025

6.1.2 Questionário Professores

1. Você tem conhecimento sobre os livros disponíveis no acervo da creche?

() Sim () Não

2. Você já utilizou livros do acervo em suas atividades com as crianças?

() Sim () Não

Se sim, cite livros ou materiais do acervo literário da instituição que você tem utilizado com as crianças para atividades de leitura:

3. Com que frequência você utiliza o acervo?

() Diariamente

() Semanalmente

() Quinzenalmente

() Raramente

() Nunca

4. O acesso ao acervo é fácil para os professores?

() Sim () Não

5. O acervo atende às necessidades pedagógicas da sua turma?

() Sim () Não

6. Você acredita que as crianças demonstram interesse pelos livros do acervo?

() Sim () Não

7. O espaço onde os livros estão armazenados favorece a escolha e o manuseio pelos professores e crianças?

() Sim () Não

8. O acervo contempla diversidade de temas e representatividade?

() Sim () Não

9. O que poderia melhorar no acesso e uso do acervo?

10. Dentro das reuniões de planejamento, existe algum momento onde há conversas, formação ou estratégias para leitura e contação de histórias dentro da sala de aula?

6.1.2 Questionário Supervisoras e Diretoras

1. Há projetos institucionais que incentivam o uso do acervo literário na prática pedagógica?
☐ Sim ☐ Não
2. Os professores utilizam o acervo com frequência?
☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes
3. Existe um controle ou registro do uso dos livros pelos professores?
☐ Sim ☐ Não
4. Como os materiais são recebidos e organizados na creche?
5. Existe algum tipo de formação ou orientação para que os professores utilizem melhor o acervo?
☐ Sim ☐ Não
6. Você considera que o espaço do acervo é adequado para a exploração pelos professores e crianças?
☐ Sim ☐ Talvez ☐ Não
7. Quais desafios você observa na utilização do acervo pelos professores?