

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**THAIS CAROLINE DE FREITAS NEGRELLO**

**A LITERATURA PARA BEBÊS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO  
DE PEDAGOGIA-UEPG: OS ESPAÇOS, AS EXPERIÊNCIAS E OS DIZERES DOS  
ACADÊMICOS**

**PONTA GROSSA**

**2026**

**THAIS CAROLINE DE FREITAS NEGRELLO**

**A LITERATURA PARA BEBÊS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO  
DE PEDAGOGIA-UEPG: OS ESPAÇOS, AS EXPERIÊNCIAS E OS DIZERES DOS  
ACADÊMICOS**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Daiana Camargo

**PONTA GROSSA**

**2026**

N385                      Negrello, Thais Caroline de Freitas

                              A literatura para bebês e a formação de professores no curso de  
Pedagogia - UEPG: os espaços, as experiências e os dizeres dos acadêmicos /  
Thais Caroline de Freitas Negrello. Ponta Grossa, 2026.  
142 f.

                              Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

                              Orientadora: Profa. Dra. Daiana Camargo.

                              1. Educação infantil. 2. Literatura infantil - Ensino. 3. Bebês - Educação. 4.  
Professores - Formação inicial. I. Camargo, Daiana. II. Universidade Estadual de  
Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.21



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

## TERMO

**THAIS CAROLINE DE FREITAS NEGRELLO**

### **A LITERATURA PARA BEBÊS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA-UEPG: OS ESPAÇOS, AS EXPERIÊNCIAS E OS DIZERES DOS ACADÊMICOS**

Ponta Grossa, 10 de março de 2026

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Profª Drª Daiana Camargo - UEPG (presidente)

Profª Drª Daniele Marques Vieira - UFRGS

Profª Drª Marilúcia Antonia de Resende Peroza - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Dalana Camargo, Professor(a)**, em 10/03/2026, às 21:18, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, em 11/03/2026, às 12:41, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Daniele Marques Vieira, Usuário Externo**, em 16/03/2026, às 10:20, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **3024296** e o código CRC **C9BF17FD**.

25.000092568-2

3024296v3

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, por ter me trazido até aqui. Toda honra e toda glória sejam dadas a ele.

À minha mãe, por tudo que fez por mim, em toda minha vida.

Ao meu pai, pela sua paciência, seu carinho e seus conselhos. A você que não teve muitas oportunidades, mas que sempre me ensinou a lutar por meus objetivos.

Ao meu esposo, por sempre acreditar em mim. Obrigada por sua compreensão, pelo seu amor e por não me deixar desistir. Sem você não teria conseguido concluir essa pesquisa.

Aos meus filhos, Mariana e Pedro. Tudo é por vocês, meus pequenos.

À professora Daiana, por caminhar comigo e ter sido muito mais que uma orientadora. Agradeço pelas leituras cuidadosas e pelos questionamentos que ampliaram os horizontes da pesquisa. Sua escuta, disponibilidade e compromisso, tornaram este processo menos árduo e mais humano.

Aos colegas do Mestrado e do grupo de pesquisa, pelos momentos juntos, de estudo e apoio.

Aos amigos e amigas que a vida me reservou, por todos os momentos de descontração e risadas que deixaram essa caminhada mais leve.

Às acadêmicas que participaram da pesquisa, obrigada por ter feito a pesquisa acontecer.

Às professoras da banca, pela leitura, pelas contribuições, pelos questionamentos.

## RESUMO

NEGRELLO, Thais Caroline de Freitas. **A Literatura para bebês e a formação de professores no curso de Pedagogia-UEPG: Os espaços, as experiências e os dizeres dos acadêmicos.** 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

Esta pesquisa constitui-se como uma dissertação de mestrado que tem como objeto a literatura infantil na formação inicial de professores. O problema central do estudo é como o curso de Pedagogia da UEPG está formando as acadêmicas, para serem profissionais que realizem práticas de mediação de literatura infantil na docência com bebês? Com o intuito de responder a esta problemática, elenca-se como objetivo geral: Conhecer as implicações dos currículos vigentes do curso de Pedagogia da UEPG, na formação inicial de professores para atuar com literatura infantil para bebês. Visando à concretização do objetivo geral, foram elencados como objetivos específicos: Mapear as produções acadêmicas que versam sobre a literatura infantil para bebês na formação inicial de professores; Identificar se/como a literatura infantil para bebês é abordada nos currículos vigentes do curso de Pedagogia UEPG; Verificar a compreensão das acadêmicas de Pedagogia sobre as especificidades da literatura infantil para bebês. A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória, caracterizando-se como documental, tendo em vista a análise das matrizes curriculares vigentes no curso de Pedagogia e de campo, uma vez que gera dados diretamente com acadêmicas, por meio de um questionário online, buscando identificar lacunas e potencialidades na formação inicial desses sujeitos a respeito da literatura infantil para bebês. Além disso, amparando-se em Warschauer (2017), foram organizadas Rodas de Conversa com o intuito de estabelecer um diálogo com as acadêmicas sobre sua própria formação inicial no que diz respeito à literatura infantil para bebês. No que se refere à fundamentação teórica, foram utilizados autores como Baptista (2017), Reyes (2010; 2017), López (2018; 2023; 2025), e Bonnafé (2008). A análise documental concentrou-se na investigação de dois, dos três currículos vigentes no curso, tendo em vista que um deles se difere somente na carga horária destinada à extensão. Os resultados indicam que em um deles há grandes lacunas em relação aos bebês e às práticas com literatura infantil para os mesmos, já no outro enxerga-se possibilidades de avanços. Porém, ao analisar as respostas das acadêmicas ao questionário e os diálogos que emergiram das Rodas de Conversa, foi

possível perceber que em ambos os currículos vigentes no curso de Pedagogia, a compreensão da potência dos bebês e a concepção de literatura infantil como arte e direito inalienável, apresentam fragilidades, constituindo um espaço importante para outras pesquisas, escuta e problematizações.

Palavras-chave: Literatura infantil; Bebês; Educação Infantil; Formação inicial de professores.

## ABSTRACT

NEGRELLO, Thais Caroline de Freitas. **Literature for babies and teacher training in the Pedagogy course at UEPG**: The spaces, experiences and discourses of the students. 2026. Dissertation (Master's in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

This research is constituted as a master's thesis whose object is children's literature in initial teacher education. The central problem of the study is: how is the Pedagogy program at UEPG preparing undergraduate students to become professionals capable of carrying out practices of mediating children's literature in teaching with babies? In order to address this problem, the general objective is defined as: to understand the implications of the current curricula of the Pedagogy program at UEPG in the initial education of teachers to work with children's literature for babies. Aiming to achieve this general objective, the following specific objectives were established: to map academic productions that address children's literature for babies in initial teacher education; to identify whether/how children's literature for babies is addressed in the current curricula of the Pedagogy program at UEPG; and to verify Pedagogy students' understanding of the specificities of children's literature for babies. The research adopts a qualitative, exploratory approach, being characterized as documentary, considering the analysis of the current curricular matrices of the Pedagogy program, and as field research, since it generates data directly with undergraduate students through an online questionnaire, seeking to identify gaps and potentialities in their initial education regarding children's literature for babies. In addition, based on Warschauer (2017), Conversation Circles were organized with the aim of establishing a dialogue with the students about their own initial education concerning children's literature for babies. Regarding the theoretical framework, authors such as Baptista (2017), Reyes (2010; 2017), López (2018; 2023; 2025), and Bonnafé (2008) were used. The documentary analysis focused on the investigation of two of the three current curricula in the program, since one of them differs only in the workload allocated to extension activities. The results indicate that in one of them there are significant gaps regarding babies and practices involving children's literature for them, while in the other it is possible to observe potential for advancement. However, when analyzing the students' responses to the questionnaire and the dialogues that emerged from the Conversation Circles, it was possible to perceive that in both current curricula of the

Pedagogy program, the understanding of the potential of babies and the conception of children's literature as art and an inalienable right present weaknesses, thus constituting an important space for further research, listening, and problematization.

Keywords: Children's literature; Babies; Early Childhood Education; Initial teacher education.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Mariana e seu pai durante a literatura de colo .....  | 14  |
| Figura 2 - Mariana explorando seus livros .....                  | 15  |
| Figura 3 - Universidade Estadual de Ponta Grossa .....           | 48  |
| Figura 4 - Livro original.....                                   | 59  |
| Figura 5 - Edição do PNLD.....                                   | 59  |
| Figura 6 - Bebeteca UFMG .....                                   | 66  |
| Figura 7 - Bebeteca da Prefeitura de Canoas .....                | 67  |
| Figura 8 - Caderno 4: Bebês como leitores e autores .....        | 79  |
| Figura 9 - Espaço convidativo ao centro da Roda de Conversa..... | 103 |
| Figura 10 - Acadêmicas explorando os livros infantis .....       | 104 |
| Figura 11 - Perguntas disparadoras .....                         | 105 |
| Figura 12 - Mentimeter RC1 - 2024M.....                          | 118 |
| Figura 13 - Mentimeter RC2 - 2013M.....                          | 118 |
| Figura 14 - Mentimeter RC3 - 2024N .....                         | 118 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 - Pesquisas encontradas combinando o descritor “formação inicial” .....              | 26 |
| Quadro 2 - Teses e dissertações encontradas com os descritores “literatura” and “bebês” ..... | 27 |
| Quadro 3 - Teses e dissertações encontradas com os descritores “livros” and “bebês” .....     | 28 |
| Quadro 4 - Currículo 1 - 2013.....                                                            | 51 |
| Quadro 5 - Currículo 3 – 2024 (parte 1) .....                                                 | 53 |
| Quadro 6 - Currículo 3 – 2024 (parte 2) .....                                                 | 54 |
| Quadro 7 - Contribuições de políticas públicas .....                                          | 73 |

## **LISTA DE SIGLAS**

|            |                                                             |
|------------|-------------------------------------------------------------|
| BDTD       | Biblioteca Digital Teses e Dissertações                     |
| BNCC       | Base Nacional Comum Curricular                              |
| CAPES      | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| DCNEI      | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  |
| ECA        | Estatuto da Criança e do Adolescente                        |
| GEPEEDI    | Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil  |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases                                   |
| PNLD       | Programa Nacional do Livro Didático                         |
| Pro – LEEI | Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil          |
| PUC - RIO  | Universidade Federal de Santa Catarina                      |
| RCNEI      | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil    |
| TCLE       | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                  |
| UCS        | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro          |
| UEMG       | Universidade Federal de Pernambuco                          |
| UFPE       | Universidade Estadual do Rio de Janeiro                     |
| UFSC       | Universidade Federal de Juiz de Fora                        |
| UFJF       | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo               |
| UERJ       | Universidade Federal do Rio de Janeiro                      |
| UFRJ       | Universidade Estadual de São Paulo                          |
| UEPG       | Universidade Estadual de Ponta Grossa                       |
| UNESP      | Universidade Estadual de São Paulo                          |
| UNISUL     | Universidade do Sul de Santa Catarina                       |

## SUMÁRIO

|                                                                                                          |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                  | <b>13</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DO ESTUDO E AS PESQUISAS QUE ENLAÇAM OS BEBÊS E OS LIVROS .....</b>          | <b>19</b> |
| 1.1 CAMINHOS DA PESQUISA .....                                                                           | 19        |
| 1.1.1 Questionário <i>Online</i> .....                                                                   | 21        |
| 1.1.2 Roda de Conversa .....                                                                             | 23        |
| 1.2 REVISÃO DE LITERATURA .....                                                                          | 24        |
| 1.3 MAPEANDO AS PESQUISAS SOBRE LITERATURA INFANTIL, BEBÊS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....               | 25        |
| 1.4 DOS ACHADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CATEGORIZAÇÃO .....                                            | 30        |
| 1.4.1 A Literatura Infantil no Ensino Superior .....                                                     | 32        |
| 1.4.2 Pesquisas que Enlaçam Literatura Infantil, Bebês e Práticas Pedagógicas .....                      | 34        |
| 1.4.3 Particularidades das Obras de Literatura Infantil .....                                            | 36        |
| 1.4.4 Os Bebês e os Livros .....                                                                         | 38        |
| 1.5 PROPOSIÇÕES E REFLEXÕES .....                                                                        | 39        |
| <b>CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BEBÊS: PEDAGOGIA, BEBÊS E LIVROS .....</b>            | <b>43</b> |
| 2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL .....                                       | 43        |
| 2.2 O “TRIÂNGULO AMOROSO” .....                                                                          | 45        |
| 2.3 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - CAMPO DA PESQUISA .....                                    | 48        |
| 2.4 OS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UEPG .....                         | 50        |
| <b>CAPÍTULO 3 – LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: TEMPOS, ESPAÇOS E POLÍTICAS PÚBLICAS .....</b> | <b>57</b> |
| 3.1 O QUE É LITERATURA INFANTIL E REFLEXÕES SOBRE LIVROS, E MERCADO LITERÁRIO .....                      | 57        |
| 3.2 O PORQUÊ DOS LIVROS PARA BEBÊS .....                                                                 | 62        |
| 3.3 TEMPOS E ESPAÇOS DA LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS .....                                             | 64        |

|                                                                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3.1 Para os Bebês, Bebetecas! .....                                                                                       | 66         |
| 3.3.2 Literatura de Colo .....                                                                                              | 68         |
| 3.4 A CRECHE COMO ESPAÇO EDUCATIVO .....                                                                                    | 69         |
| 3.4.1 Políticas de Acesso à Livros Infantis e à Formação de Professores: PNLD e ProLEEI .....                               | 75         |
| <b>CAPÍTULO 4 – A LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: (NÃO)ESPAÇOS E POSSIBILIDADES.....</b> | <b>81</b>  |
| 4.1 CONHECENDO AS ACADÊMICAS DO 2º E 4º ANO DE PEDAGOGIA .....                                                              | 81         |
| 4.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO - CATEGORIAS DE CODIFICAÇÃO .....                                                 | 82         |
| 4.2.1 Olhares para o Currículo do Curso de Pedagogia UEPG .....                                                             | 83         |
| 4.2.2 Compreensão de Literatura Infantil para Bebês .....                                                                   | 87         |
| 4.2.3 Um Livro de Qualidade .....                                                                                           | 92         |
| 4.2.4 A Importância da Literatura Infantil para Bebês .....                                                                 | 95         |
| 4.2.5 O Primeiro Vértice: O Adulto .....                                                                                    | 99         |
| 4.3 EM RODA: ENTRE SABERES, INDAGAÇÕES E POSSIBILIDADES DA/COM A LITERATURA INFANTIL PARA/COM BEBÊS .....                   | 102        |
| 4.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DAS RODAS .....                                                                                   | 105        |
| 4.4.1 Dizeres Sobre a Formação.....                                                                                         | 106        |
| 4.4.2 Saberes sobre a Literatura infantil com e para bebês .....                                                            | 114        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                           | <b>120</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                     | <b>127</b> |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                                                        | <b>134</b> |
| <b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA .....</b>                                                                          | <b>136</b> |
| <b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>                                                                            | <b>139</b> |
| <b>ANEXO B – APROVAÇÃO DO COLEGIADO DA UEPG .....</b>                                                                       | <b>142</b> |

## INTRODUÇÃO

O encanto pela literatura infantil, especialmente a destinada aos bebês, foi se constituindo em minha vida ao mesmo tempo em que a maternidade me atravessava, como se ambas crescessem juntas, em diálogo.

Tal movimento se deu, em razão de que descobri que estava grávida, enquanto cursava o início do terceiro ano do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa e ao mesmo tempo, surgiu uma vaga de bolsista no Programa de Iniciação Científica, juntamente com a professora Daiana. Nos primeiros encontros, enquanto orientanda e orientadora daquele programa, decidiu-se em conjunto que se pesquisaria a respeito de literatura/livros para bebês, num formato de estado do conhecimento, inicialmente.

Logo, enquanto me constituía como mãe, também me descobri uma pesquisadora apaixonada por literatura infantil e pelos bebês. Essa minha paixão acabou transbordando para o meu marido, pai da Mariana, assim, ao longo de toda a gestação, foi-se, mês a mês, tecendo com cuidado o repertório de livros infantis que a aguardava.

Todavia, ao conversar e compartilhar com as colegas de graduação, a respeito da pesquisa que estava sendo construída durante a Iniciação Científica, e a partir de reflexões da minha própria vivência dentro da instituição de ensino superior, ficou evidente que nunca se teve contato com disciplinas ou discussões que tratassem a respeito da literatura infantil para bebês. Isso foi a cada dia me inquietando mais, até que durante o 4º ano de Pedagogia, quando a pesquisa de Iniciação Científica já estava sendo finalizada, abri pela primeira vez um edital de processo seletivo para ingressar no Mestrado.

Um sonho que parecia não se encaixar em minha realidade, em um momento se tornou esperança. Com total apoio do meu companheiro de vida, resolvi escrever um pré-projeto e tentar o processo seletivo do Mestrado. Mesmo sem que meus pais compreendessem plenamente o que isso significava, mesmo com uma filha pequena nos braços, mesmo diante de todas as adversidades que poderiam me deter, respirei fundo, reuni coragem e me inscrevi.

Alguns meses depois, após passar por três etapas de seletivas, o resultado saiu e eu, filha de uma diarista e de um operador de caldeira, seria a primeira, de toda a família, a cursar um mestrado.

A alegria foi imensa, principalmente por saber que pesquisaria algo que me encantava, que fazia e faz parte do que eu acredito como direito dos bebês e das crianças. Desde os primeiros meses de vida da Mariana, a literatura de colo é uma prática recorrente em nossa casa, seja comigo ou com meu marido, conforme a figura mostra:

Figura 1 - Mariana e seu pai durante a literatura de colo



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

E agora, aos três anos recém-completados, percebo o quanto tudo isso já se integrou no cotidiano dela, com autonomia, escolhe seus próprios livros na estante, “lê” sozinha ou, em outros momentos, seleciona um título e se aconchega em nosso colo para escutar a história, seja uma novidade recém-chegada, seja aquela que ela conhece de “cor e salteada”, como observa-se na figura abaixo:

Figura 2 - Mariana explorando seus livros



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

É neste contexto, que a presente pesquisa compreende a importância do adulto na relação entre o bebê e o livro, especificamente do professor da educação infantil, visto que o mesmo, por vezes, será o primeiro a apresentar obras de qualidade e assegurar que o bebê tenha contato com a literatura infantil (López, 2025). Portanto, enfatiza-se a pertinência que o curso de Licenciatura em Pedagogia tem, ao proporcionar conhecimentos fundamentais para preparar o acadêmico para atuar como docente em turmas de bebês e garantir que os pequenos tenham contato com a literatura infantil.

Tendo em vista ainda que, segundo Candido (1995) o acesso à arte e à literatura, não é um privilégio, mas um direito inalienável, torna-se imprescindível um olhar atento ao curso de Pedagogia das instituições de ensino superior a fim de compreender se essa produção da cultura está sendo discutida com os futuros professores de bebês e se consequentemente irá fazer parte do cotidiano das creches.

Em relação à formação inicial de professores, os escritos de Gatti (2010) nos amparam a pensar que sob a perspectiva da ampla formação que o curso de Pedagogia possibilita ao acadêmico (atuar na educação infantil, no ensino fundamental I, na coordenação pedagógica, na educação de jovens e adultos, etc) há

uma diversidade muito grande de matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia nas diferentes instituições no Brasil. Logo, “o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino” (Gatti, 2010, p. 1358). Assim, considera-se pertinente um olhar cuidadoso para o currículo do curso de Pedagogia, buscando localizar menções a respeito da literatura infantil para bebês.

Com base nos estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI), bem como na investigação realizada durante a iniciação científica denominada “Livros, leituras e/de imagens, para bebês”, foi possível identificar que os bebês ainda permanecem em condição de invisibilidade, constituindo um tema recente e em consolidação no campo da pesquisa educacional. Diante desse cenário, reconheceu-se a relevância da temática e propôs-se, como questão central: Como o curso de Pedagogia da UEPG está formando as acadêmicas, para serem profissionais que realizem práticas de mediação de literatura infantil na docência com bebês?

Para alcançar respostas, delimitou-se como objetivo geral: Conhecer as implicações dos currículos vigentes do curso de Pedagogia da UEPG, na formação de profissionais capazes de atuar com literatura para bebês. Visando à concretização do objetivo geral, elencou-se como objetivos específicos: mapear as produções acadêmicas sobre a literatura infantil para os bebês; investigar a representatividade da literatura infantil para bebês nos currículos vigentes no curso de Pedagogia UEPG; identificar a compreensão das acadêmicas<sup>1</sup> de Pedagogia sobre as especificidades da literatura infantil para bebês; verificar se/como a literatura infantil para bebês impacta a formação de professores de crianças.

A pesquisa se caracteriza como uma abordagem qualitativa, bibliográfica, (tendo em vista a busca de sólidas bases teóricas e a constituição de um estado do conhecimento), documental, pois terá as matrizes curriculares vigentes como fonte de dados, e de campo, do tipo exploratória, visto que ultrapassou o âmbito bibliográfico alcançando a realidade concreta.

---

<sup>1</sup> Utiliza-se o termo “acadêmicas” no feminino, ao se referir às participantes da pesquisa, tendo em vista que durante a análise dos dados, foi possível identificar que a maioria se identifica com o gênero feminino. Exceto quando está explícito que o participante é do gênero masculino.

A geração de dados foi realizada por meio da análise dos currículos vigentes no curso de Pedagogia da UEPG, de um questionário–(Apêndice B) enviado via Google forms e, por fim, de Rodas<sup>2</sup> de Conversa para dialogar a partir das respostas do questionário e tecer reflexões sobre o assunto. As participantes da pesquisa são acadêmicas que estão cursando o quarto ano do curso de Pedagogia (no ano de 2025) do currículo antigo e acadêmicas do segundo ano do curso de Pedagogia, no currículo novo.

Para fundamentar as discussões, utilizou-se como referencial teórico para os caminhos da pesquisa Bogdan e Biklen (1994) e para fundamentar as Rodas de Conversa embasa-se em Warschauer (2017). Em relação ao Estado do conhecimento, apoia-se em Morosini e Fernandes (2014). Para falar sobre a formação inicial de professores de bebês, apresentou-se López (2025), Daher (2022), Gatti, Barreto e André (2011) e Baptista e Barreto (2019). Já para a abordagem da literatura infantil e das particularidades da leitura para bebês foram utilizados os escritos de autores como Baptista (2017), Bonnafé (2008), López (2018; 2023), Reyes (2010; 2017) e Zilberman (2003).

A pesquisa é organizada em quatro capítulos, sendo que o primeiro deles, inicia indicando os caminhos da pesquisa, a metodologia utilizada, também apresenta os conceitos dos instrumentos utilizados para a geração de dados e finaliza-se apresentando as pesquisas encontradas nas bases de dados (BDTD e CAPES), bem como uma categorização das mesmas, contendo as principais contribuições, a partir de seus referenciais e resultados.

No capítulo 2, abordam-se discussões a respeito da formação inicial do professor da Educação Infantil. Apresenta-se o que Reyes (2010) denomina como “triângulo amoroso”, entendido como a conexão entre o adulto, o livro e o bebê, e traz-se uma contextualização do campo de pesquisa, neste caso, a Universidade Estadual de Ponta Grossa e uma análise das matrizes curriculares vigentes no curso de Pedagogia, o conceito de literatura infantil, algumas discussões acerca da qualidade dos livros para bebês, a importância dessas obras para esses sujeitos, o conceito de Bebeteca, um breve histórico da creche e aborda-se alguns elementos do PNLD, enquanto política pública para inserção de livros, nas instituições educativas.

---

<sup>2</sup> Opta-se neste estudo, por manter a grafia do termo “Roda” com a primeira letra em maiúscula, conforme empregado por Warschauer (2017).

O capítulo 3, destina-se a tratar do conceito de literatura infantil e algumas discussões acerca da qualidade dos livros para bebês, a importância dessas obras para esses sujeitos, o conceito de Bebeteca, a conceituação de literatura de colo, um breve histórico da creche e aborda-se algumas políticas públicas, como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa de Leitura e Escrita na Educação Infantil (ProLEEI) que são responsáveis pela inserção de obras literárias, nas instituições educativas e formação continuada para os professores, respectivamente.

Nesse movimento, o capítulo 4 inicia-se com a caracterização das participantes da pesquisa, apresentando as particularidades das acadêmicas e suas turmas. Descreve-se como realizou-se a geração dos dados (questionário e Rodas de Conversa), bem como sua organização. Aborda-se o processo de construção das categorias, considerando as possibilidades de organização que emergiram ora do campo teórico e ora do empírico e tece-se a análise desses dados, a partir do referencial teórico. As falas, sua potência, suas contradições e saberes nos permitiram olhar para a formação inicial destas acadêmicas, em pedagogia, indagar o currículo e nos colocar em um movimento de ensino e aprendizagem, a partir das Rodas de Conversa.

Nas considerações finais, apresenta-se uma síntese articulada dos dados produzidos, bem como a integração das análises realizadas, além de apontar inquietações que permanecem em aberto como possibilidades para pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DO ESTUDO E AS PESQUISAS QUE ENLAÇAM OS BEBÊS E OS LIVROS**

Neste capítulo, apresenta-se inicialmente os caminhos da pesquisa, discorre-se sobre as escolhas quanto à delimitação da metodologia e aos instrumentos construídos para a geração de dados. Em seguida, traz-se a revisão de literatura do tipo Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) e a categorização das pesquisas encontradas, com ênfase para os estudos que dialogam com a temática da pesquisa e que permitiram ampliar o olhar para a temática e tomar algumas decisões para o estudo, compreendendo as produções, as lacunas e as possibilidades de pesquisa.

### **1.1 CAMINHOS DA PESQUISA**

À luz da perspectiva de que a ética é um princípio que deve nortear todo o processo da pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 75) afirmam que “Tal como as palavras *sexo* e *cobras*, a ética é uma palavra com uma forte carga emocional e plena de significados ocultos”. Para os autores supracitados, a ética consiste em algumas regras em relação aos procedimentos considerados corretos ao realizar uma pesquisa. Ademais, há duas questões do âmbito da ética imprescindíveis em uma pesquisa que envolva seres humanos: a primeira diz respeito ao aceite em participar da pesquisa, ou seja, os sujeitos devem ser consultados a participar de maneira voluntária e já cientes de seus direitos e deveres em relação ao estudo. Já a segunda questão aponta para o comprometimento em garantir que as participantes da pesquisa não sejam lesados, nem expostos a riscos que superem os possíveis benefícios (Bogdan; Biklen, 1994).

Diante disso, adota-se os cuidados éticos necessários e indicados à condução da pesquisa, ou seja, o projeto foi enviado à Plataforma Brasil e aprovado pelo Parecer nº 7.071.673, em seguida, foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG, tendo seu andamento aprovado pelo coordenador responsável pelo curso de Pedagogia. Além disso, foi disponibilizado às acadêmicas participantes, o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), para leitura e eventual concordância, no qual deixou-se claro que suas identidades não seriam reveladas ao decorrer da pesquisa, mantendo o anonimato.

Partindo da premissa de que os dados são soberanos e podem definir os caminhos do estudo, optou-se em iniciar as discussões da dissertação, explicitando qual a metodologia utilizada, bem como os instrumentos escolhidos para a geração dos dados.

Compreende-se em consonância com Bogdan e Biklen (1994) que a presente pesquisa assume um caráter de investigação de abordagem qualitativa, visto que a mesma analisa e considera as minúcias que derivam dos dados. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa não está preocupada necessariamente em quantificar os dados e sim, mergulhar em sua complexidade, ou seja, os sentidos, as histórias e o contexto, se sobressaem em relação aos números.

De acordo com os autores citados, a investigação qualitativa possui algumas características principais, como por exemplo, às formas com que os dados são recolhidos, pois ao invés de números, são coletadas palavras ou imagens, logo “Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Ademais, para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), os investigadores qualitativos

Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando [...] O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo.

Neste contexto, os investigadores qualitativos vão dando forma à pesquisa, à medida que analisam os dados. Ele planeja o início da pesquisa, justamente para descobrir o que realmente importa, enfatizando de maneira soberana emergindo a partir disso.

De certo modo, a pesquisa também deve ser considerada bibliográfica, por discutir com os escritos de diferentes autores/pesquisadores da área da infância e da literatura infantil, além de que, se apresenta uma revisão de literatura, do tipo estado do conhecimento. Ao iniciar um estudo, considera-se que a revisão de literatura é pertinente, pois segundo Yin (2016, p. 55), essa etapa tem o objetivo de “[...] revisar e relatar em maior detalhe um leque específico de estudos anteriores, diretamente dirigidos a seu provável tema de estudo, método e fonte de dados”. Sendo assim, foi

realizado o levantamento das pesquisas a fim de uma maior proximidade com o objeto de estudo, de encontrar lacunas, bem como identificar o que está sendo estudado sobre literatura infantil para bebês no Brasil.

Com o intuito de alcançar o objetivo geral da pesquisa, utiliza-se o instrumento de análise documental, investigando as matrizes curriculares vigentes do curso de Pedagogia - UEPG. Para Bogdan e Biklen, na pesquisa documental, a principal tarefa do pesquisador é “localizar e ter acesso a esse material” (1994, p. 176). Em relação à localização dessa documentação, os autores enfatizam que “Esse material encontra-se nos arquivos de organizações, nas gavetas das secretárias dos directores, nos sótãos dos edifícios e nos arquivos das sociedades históricas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 176), neste caso, o acesso aos documentos utilizados, ocorreu de forma virtual, pois são documentos de acesso público.

Por fim, também caracteriza-se o estudo como sendo uma pesquisa de campo, do tipo exploratória. É de campo tendo em vista que saiu do âmbito bibliográfico e foi até a realidade viva, ou seja, geraram-se os dados diretamente com os participantes. Nesta direção, Yin (2016, p. 97) afirma que a pesquisa de campo “implica interagir com situações da vida real e as pessoas envolvidas nelas”. Em consonância a isso, realizou-se presencialmente, um convite às acadêmicas a responder a pesquisa, tendo em vista que em um estudo qualitativo, grande parte dos dados são gerados a partir da pesquisa de campo (Yin, 2016). Considera-se ainda como exploratória visto que esse tipo de pesquisa tem o objetivo de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41).

#### 1.1.1 Questionário *Online*

Considerando a existência de dois currículos distintos, (visto que um dos 3 que estavam vigentes no momento da geração dos dados, só se diferencia na questão da carga horária referente à curricularização da extensão, sem alteração em disciplinas e ementas) com disciplinas e ementas diferenciadas, nesta pesquisa optou-se por aplicar o questionário às acadêmicas que, no ano de 2025, cursaram o 4º ano do curso de Pedagogia vinculado ao currículo de 2013, tendo em vista que já passaram por praticamente toda a grade curricular do curso, bem como às acadêmicas do 2º ano

vinculados ao currículo de 2024, visto que eram a primeira turma que vivenciou tal currículo, a fim de obter uma compreensão mais ampla sobre as especificidades e contribuições de ambos os currículos vigentes.

Devido ao contato prévio com o campo da pesquisa, foi possível constatar que os segundos e quartos anos do curso de Pedagogia reuniram um número significativo de acadêmicas, por conta disso, optou-se em aplicar um questionário *online* a fim de identificar a compreensão das acadêmicas, sobre as especificidades da literatura infantil para bebês. As questões, na íntegra, estão no apêndice B. Em relação a esse tipo de instrumento de geração de dados, Torini (2016, p. 52) afirma que

[...] o emprego do questionário on-line é especialmente interessante quando há dificuldades técnicas e/ou recursos escassos (de tempo, de pessoal ou financeiros) para que se lance mão de entrevistas presenciais ou por telefone. Também pode ser utilizado em complementaridade a essas outras estratégias de coleta, de forma a ampliar a amostra e o alcance de diferentes perfis de respondentes.

O autor citado reforça que o uso de questionário *online* não deve ser visto como uma nova técnica de pesquisa, mas sim como um recurso da era digital, que nos auxilia a alcançar respostas à pesquisa. Optou-se por utilizar a ferramenta do Google Formulários visto que é a plataforma mais utilizada para a elaboração de formulários e questionários *online*, oferecendo acesso gratuito e sem restrição quanto à quantidade de aplicações (Torini, 2016).

Inicialmente, a aplicação do questionário foi direcionada às acadêmicas do 4º ano já no primeiro semestre do ano letivo de 2025, considerando que, a partir do segundo semestre, estes estariam envolvidos com as demandas finais do curso, o que poderia comprometer a profundidade e o comprometimento nas respostas. Quanto aos estudantes do 2º ano, a aplicação do questionário foi planejada para o segundo semestre de 2025, período em que cursaram a disciplina de “Literatura infantil na escola”, o que possibilitou maior familiaridade com a temática investigada.

Com o intuito de conseguir um maior número de respondentes ao questionário, a pesquisadora realizou visitas presenciais a todas as turmas do 4º e 2º ano, nos turnos matutino e noturno, levando um Qr Code impresso, com acesso ao questionário, ocasião em que apresentou os objetivos do estudo e os convidou a colaborar, destacando a importância das respostas para o alcance dos objetivos propostos.

Foram realizadas duas abordagens presenciais com cada turma de 4º e 2º ano, além do envio do link de acesso ao questionário por e-mail e por meio dos grupos de WhatsApp das turmas. Como resultado dessas estratégias, obteve-se a participação de 43 acadêmicas do 4º ano e 18 das turmas de 2º ano, de um total de 70 matriculadas no 4º ano e 76 matriculadas no 2º ano do curso de Pedagogia. Ao acessar o questionário, a participante tinha, inicialmente, acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguido de uma pergunta que verificava se ela havia lido e concordado com os termos apresentados. Em relação a esse primeiro questionamento, 100% das participantes responderam que leram e concordaram com o termo.

### 1.1.2 Roda de Conversa

Com o intuito de assegurar a integralidade dos dados e um olhar atento para a experiência dos estudantes durante a formação em Pedagogia, inicialmente pensou-se em realizar Grupos focais, entretanto, logo se constatou que não seria possível consolidar essa proposta, tendo em vista que as acadêmicas não se mostraram disponíveis a realizar encontros, fora do horário já estabelecido de aulas. Portanto, em conversa com determinados professores da UEPG, que se disponibilizaram em ceder suas aulas, optou-se em realizar Rodas de Conversa, (que permitem um número maior de participantes) durante o horário das aulas, como um terceiro instrumento de geração de dados. Em relação a esse método de pesquisa, Moura e Lima (2014, p. 99), escrevem que

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta (Moura; Lima, 2014, p. 101).

Para que a Roda de Conversa aconteça de maneira satisfatória, deve ser realizada em um ambiente propício ao diálogo, em que todos os sujeitos presentes se sintam à vontade para escutar e compartilhar suas experiências. Neste instrumento de pesquisa, as falas dos participantes “são construídas por meio da interação com o

outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior” (Moura; Lima, 2014, p. 100).

Sob esta mesma ótica, Warschauer (2017) afirma que a Roda deve ser constituída de momentos de diálogos entre os participantes do grupo e o coordenador que está à frente da organização da mesma.

Sobretudo, a reflexão e o diálogo são os motores dos encontros realizados em forma circular. A Roda, para a autora, é um momento que “propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns” (Warschauer, 2017, p. 67).

A partir do aprimoramento teórico acerca das Rodas de Conversas na perspectiva metodológica de Warschauer (2017), optou-se em utilizá-la na pesquisa como um dispositivo de geração de dados, de maneira a produzir e registrar as falas, no intuito de se aproximar de vivências, experiências e memórias das acadêmicas de Pedagogia da UEPG, a respeito do seu processo de formação inicial.

## 1.2 REVISÃO DE LITERATURA

Tendo em vista a importância da revisão de literatura em uma pesquisa científica, no sentido de identificar, analisar e categorizar as produções já realizadas, bem como, apontar as lacunas presentes na área, apresenta-se aqui a revisão de literatura construída no decorrer de 2024 e 2025.

A revisão de literatura, é o processo que possibilita “[...] encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa” (Santos; Morosini, 2021, p. 125). Diante disso, considera-se, então, que a revisão de literatura da presente pesquisa é do tipo estado do conhecimento, uma vez que segue as etapas descritas por Santos e Morosini (2021).

No que tange ao entendimento de “estado de conhecimento”, Morosini e Fernandes (2014, p. 155) afirmam ser a “[...] identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Adotou-se como base para a construção do estado de conhecimento, o Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e o Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES. Embora existam diversas outras fontes, portais e bancos de dados, optou-se por utilizar essas duas bases de dados, posto que integram as informações de teses e dissertações das pesquisas na área da Educação, realizadas por programas de pós-graduação do Brasil. Para delimitar a pesquisa, buscou-se por publicações entre os anos de 2014 e 2024, a fim de localizar pesquisas contemporâneas, entendendo que, em um período de 10 anos, é possível avanço na produção de conhecimentos de uma área.

A fim de garantir o acesso a todos os estudos, não foram selecionadas a área do conhecimento, de concentração e o Programa de Pós-Graduação, visto que algumas pesquisas pertinentes poderiam ficar de fora, por erro de inserção no banco de dados (ausência dos termos-chave ao listar metadados nas plataformas de busca), como foi possível verificar em um caso na construção deste estudo.

### 1.3 MAPEANDO AS PESQUISAS SOBRE LITERATURA INFANTIL, BEBÊS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o intuito de localizar menções a respeito da formação inicial de professores para a literatura infantil, iniciou-se as buscas nas bases selecionadas com os descritores “livros”, “bebês” e “formação de professores” e com essas palavras, não foi possível localizar nenhum trabalho. A partir dos descritores adotados na etapa seguinte, foram localizadas 9 pesquisas, portanto, embasando-se em Santos e Morosini (2021), realizou-se a leitura flutuante e acessaram-se as informações catalográficas dos trabalhos, com o propósito de selecionar quais deles estabelecem relação com a pesquisa. Uma vez que o presente estudo é fruto de uma dissertação de mestrado em Educação, considerou-se relevante excluir dos quadros, as pesquisas que não contemplam a área de Educação ou um Programa de Pós-graduação em Educação (considerando programas de mestrado profissional).

Com os descritores, “literatura infantil”, “creche” e “formação inicial” localizou-se 2 pesquisas no BDTD e 1 pesquisa em comum no Portal CAPES. A fim de ampliar as buscas, utilizou-se de “livros” and “bebês” and “formação inicial” e no BDTD não foi possível localizar nenhuma pesquisa com relação à temática. No portal CAPES há uma pesquisa.

Utilizando ainda de “literatura infantil” and “formação inicial” foram localizadas 2 pesquisas em comum com os descritores anteriores e 6 pesquisas inéditas no BDTD. Já na CAPES, há somente pesquisas já citadas nos descritores anteriores.

Todas as pesquisas selecionadas, que tem como descritor principal “formação inicial”, estão organizadas no quadro a seguir, em ordem cronológica:

Quadro 1 - Pesquisas encontradas combinando o descritor “formação inicial”

| Ano          | Título                                                                                                                                | Palavras-chave                                                                                                                | dissertação ou tese/instituição | Autor                                      |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------|
| <b>BDTD</b>  |                                                                                                                                       |                                                                                                                               |                                 |                                            |
| 2018         | O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo                    | Ensino de Literatura; Formação humana; Formação do Pedagogo                                                                   | tese UFRN                       | Diana Maria Leite Lopes Saldanha           |
| 2021         | Percepções de Professoras da Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel: desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas   | Literatura de Cordel. Formação Docente. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas em Sala de Aula.                              | dissertação UniSantos           | Lays Antonnyeta Luna Santos                |
| 2022         | Os grupos de pesquisa de literatura infantil, a educação infantil e a formação inicial                                                | Infância; Educação Infantil; Literatura Infantil; Formação Inicial; Pedagogia.                                                | dissertação UFPR                | Katia Luciana Luz Sampaio                  |
| 2022         | A escolha de livros de literatura infantil por professoras da educação infantil                                                       | Educação infantil; Literatura infantil; Formação docente; Acervo bibliográfico; Bebeteca; Biblioteca para a primeira infância | dissertação UFMG                | Dayenne de Souza Bassut Pereira            |
| 2024         | A leitura de literatura na formação inicial: da construção de saberes literários à ação didático-pedagógica no estágio supervisionado | Leitura de literatura; Formação docente; Saberes docentes; Estágio supervisionado                                             | tese UFC                        | Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues |
| <b>CAPES</b> |                                                                                                                                       |                                                                                                                               |                                 |                                            |
| 2023         | Percepção de graduandos e pedagogos sobre a educação de bebês em instituição escolar                                                  | Educação infantil; formação de professor; prática pedagógica; atividades; bebês.                                              | dissertação UNESP               | Helena Martinez Avila de Mello             |

Fonte: elaboração própria (2025).

Mediante a análise das pesquisas encontradas neste primeiro movimento de busca, as autoras já demarcam que tanto as professoras que atuam na educação infantil, quanto as professoras que estão no ensino superior, percebem a necessidade de a literatura infantil estar presente nos currículos da formação inicial em Pedagogia, bem como a fragilidade que se encontra dentro dos currículos das instituições de

ensino superior em relação à temática. Também foi possível notar que apesar das pesquisas sobre literatura infantil, tratarem de educação infantil, nenhuma delas teve por foco os bebês especificamente. A pesquisa de Helena Martinez Avila de Mello, não enfatiza a literatura infantil, versa somente sobre a docência com os bebês na formação inicial, o que contribuiu para a reflexão no campo da formação de professores (a pedagogia) e a necessidade de um olhar minucioso para todos os temas da cultura que se articulam ao fazer docente, dentre eles a literatura infantil.

Dando continuidade nas buscas, com o objetivo de localizar um maior número de pesquisas que tratam sobre o objeto de estudo da presente dissertação, utilizou-se os descritores “literatura” and “bebês” e foram localizadas 4 pesquisas do tipo dissertação e 1 tese. Realizou-se novamente a leitura flutuante a fim de selecionar as pesquisas da área da Educação. As pesquisas consideradas pertinentes para o presente objeto de estudo, estão apresentadas no quadro 2:

Quadro 2 - Teses e dissertações encontradas com os descritores “literatura” and “bebês”

| Ano          | Título                                                                                                              | Palavras-chave                                                                                                         | dissertação ou tese/ instituição | Autor                                |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| <b>BDTD</b>  |                                                                                                                     |                                                                                                                        |                                  |                                      |
| 2016         | Existe uma literatura para bebês?                                                                                   | Livros e leitura para crianças<br>Educação pre-escolar<br>Literatura infanto-juvenil<br>Crianças Desenvolvimento       | dissertação<br>UFMG              | Cristiene de Souza Leite Galvão      |
| 2016         | Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário                 | bebês; leitura, mediação docente; comportamento leitor, livros de literatura.                                          | dissertação<br>UFPE              | Letícia Carla dos Santos Melo Hampel |
| 2020         | Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro                                  | Bebês, Creche, Literatura para crianças, Educação Infantil, Livros do bebê, Educação, Conflitos                        | tese<br>UERJ                     | Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva  |
| <b>CAPES</b> |                                                                                                                     |                                                                                                                        |                                  |                                      |
| 2015         | Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados         | linguagem, bebês e crianças, literatura infantil, autores e editores                                                   | dissertação<br>UFRJ              | Maria Beatriz de Almeida Serra       |
| 2023         | Livro-objeto e a leitura com bebês e crianças pequenininhas: Da ação brincante aos gestos inaugurais do ato de ler. | Educação Infantil; Bebês e crianças pequenininhas; Literatura Infantil; Livro-objeto; Gestos inaugurais do ato de ler. | dissertação<br>UNESP             | Zelia Inez Lazaro Rodrigues          |

Fonte: elaboração própria (2025).

Embora se reconheça a qualidade e a importância das pesquisas apresentadas, durante a leitura do título, resumo e introdução, não foi possível encontrar menções a respeito da formação inicial de professores para a literatura com bebês, sendo o objeto do presente estudo.

Em um novo refinamento quanto aos estudos desenvolvidos, utilizou-se os descritores “literatura infantil” e “bebês” na tentativa de localizar novas pesquisas, resultando na inexistência de novos trabalhos. No movimento da pesquisa, foram utilizados os descritores “livros” and “bebês”, permanecendo com o mesmo refinamento da pesquisa anterior (recorte temporal de 10 anos) e sem selecionar a área de conhecimento e o Programa de Pós-Graduação a fim de ampliar as possibilidades de identificar pesquisas realizadas.

Após acessar as informações da ficha catalográfica e realizar a leitura flutuante, utilizou-se como critérios de exclusão, trabalhos já apresentados na busca anterior e trabalhos que não foram realizados por Programas de Pós-graduação em Educação.

À vista disso, com os descritores apresentados, nenhum estudo inédito foi localizado no repositório de teses e dissertações da CAPES. Sendo assim, os 6 trabalhos encontrados na BDTD, considerados relevantes, estão apresentados no quadro 3:

Quadro 3 - Teses e dissertações encontradas com os descritores “livros” and “bebês”  
(continua)

| Ano         | Título                                                                              | Palavras-chave                                                                                          | dissertação ou tese/instituição | Autor                                     |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------|
| <b>BDTD</b> |                                                                                     |                                                                                                         |                                 |                                           |
| 2018        | Interação de bebês com livros literários                                            | Educação; Educação Infantil; Mediação de leitura; Literatura infantil; Bebês                            | dissertação UCS                 | Marcela Lais Allgayer Pinto               |
| 2018        | Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo                          | Bebês e livros; relação, sutileza, reciprocidade, vínculo; creche; Martin Buber; Donald Wood Winnicott. | tese PUC- RIO                   | Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos |
| 2019        | As palavras e seus deslimes: a relação dos bebês com os livros na educação infantil | Educação Infantil. Docência com bebês. Literatura Infantil. Livro-brinquedo. Livro.                     | tese UFSC                       | Fernanda Gonçalves                        |

(continuação)

|      |                                                                                                                                                         |                                                                                                             |                        |                                    |
|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------------------|
| 2019 | Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche                                                                                           | Bebês e crianças bem pequenas<br>Creche<br>Leitura literária<br>Mediação literária<br>Formação de professor | dissertação<br>UFJF    | Maria<br>Rosana do<br>Rêgo e Silva |
| 2020 | Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros                                                               | Professores de creches -<br>Formação profissional<br>Lactentes - Livros e leitura<br>Educação Infantil.     | dissertação<br>PUC- SP | Eloiza<br>Rodrigues<br>Centeno     |
| 2021 | Ler com os bebês: um olhar para o que contam as documentações pedagógicas sobre a docência e as interações das crianças bem pequenas com o objeto livro | Educação Infantil,<br>documentação pedagógica,<br>ação docente, bebês, objeto<br>livro                      | dissertação<br>UNISUL  | Gláucia<br>Guarezi<br>Margotti     |

Fonte: elaboração própria (2025).

Da mesma forma que na busca anterior, em relação ao foco da presente pesquisa (sendo a formação inicial de professores para a docência com a literatura infantil para bebês), não foi possível encontrar referências sobre o tema nas pesquisas apresentadas.

Ainda, para aprofundamento do estado do conhecimento, buscou-se com os descritores “livros”, “bebês” e “pedagogia” nas duas bases de dados utilizadas e após a leitura flutuante, foi localizada 1 pesquisa inédita, dentre outras que já foram comentados nos quadros anteriores, denominada “O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância”. Do ano de 2019, a pesquisa foi desenvolvida por Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva durante seu doutorado na UNESP. As palavras chaves do estudo são: Educação Infantil; Educação literária; Mediação de leitura; Leitura com bebês e crianças pequenas; Estratégias de leitura.

A fim de se aproximar do campo do estudo (UEPG), recorreu-se ao banco de teses e dissertações do PPGE-UEPG para o levantamento de estudos, e não se localizaram pesquisas relacionadas a nenhum dos descritores utilizados na construção deste estado do conhecimento.

#### 1.4 DOS ACHADOS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: CATEGORIZAÇÃO

Após percorrer o caminho da busca pelo estado do conhecimento, com os descritores supramencionados, em ordens e composições alternadas, foi possível identificar algumas pesquisas que tratam da formação inicial do pedagogo no que se refere à literatura infantil. No entanto, esse conjunto mostra-se reduzido e não contempla, de modo específico, os bebês, abordando a educação infantil de forma mais ampla. Nesse cenário, evidencia-se a relevância da presente pesquisa, que se debruça sobre a análise da formação inicial no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Nesse contexto, iniciou-se o desenvolvimento da etapa de categorização das 18 pesquisas encontradas, visando encontrar menções a respeito do objeto de estudo.

Em relação ao processo de categorização, Bardin (1977) apresenta que “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 1977, p. 117), ou seja, uma análise mais aprofundada do conteúdo das pesquisas. De acordo com a autora, a categorização pode ser considerada estruturalista, visto que comporta duas principais etapas. Primeiramente, deve-se isolar os elementos que pretende categorizar, para, em seguida, classificá-los (Bardin, 1977).

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) destacam que o que permite que se classifique e agrupe as publicações em categorias, são as aproximações temáticas entre elas. No que se refere à criação dos critérios de categorização, Bardin (1977) explica a categorização:

O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria «ansiedade», enquanto que os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual «descontração»), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem) (Bardin 1977, p. 118).

Utilizou-se para este estudo o critério de categorização semântica, considerando a significação dos enunciados. Das 18 pesquisas selecionadas para compor o corpus de análise do Estado do Conhecimento sobre a formação de

professores para a literatura com bebês, 12 foram realizadas durante o mestrado e somente 6 no doutorado. Nota-se também que as publicações são distribuídas entre os anos de 2015 e 2024.

Dentre esses trabalhos, 1 é do ano de 2015, 2 em 2016, 3 no ano de 2018, 3 em 2019, 2 em 2020, 2 em 2021, 2 trabalhos são de 2022, 2 em 2023 e somente um estudo realizado em 2024. Considerando que o recorte temporal adotado nesta pesquisa abrange um período de 10 anos, foram identificadas lacunas nos anos de 2014 e 2017 no que se refere ao objeto deste estudo.

Quanto às instituições, nota-se uma grande variedade, o que indica que o tema abrange diversas regiões do país. Considerando a seleção de 18 pesquisas, tem-se um total de 15 instituições distintas, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC - RIO), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), com destaque para as instituições da região sudeste do país.

Retomando a questão central do estudo: Como o curso de Pedagogia da UEPG está formando as acadêmicas, para serem profissionais que realizam práticas de mediação de literatura infantil na docência com bebês? O presente estudo debruçou-se a investigar, brevemente, qual a formação inicial dos autores das pesquisas a fim de refletir o perfil dos pesquisadores.

Em relação a isso, foi possível notar que 14 pesquisadores são formados em Pedagogia, enquanto 4 possuem outras formações ou não conseguiu-se obter essa informação. Dentre as formações diferentes da Pedagogia, foi possível identificar graduação em Terapia ocupacional e Ciências biológicas, indicando então uma predominância de indivíduos com formação específica em Pedagogia.

Ainda, a partir da leitura aprofundada e da identificação do objeto de estudo de cada trabalho, foram classificados e organizados os mesmos em quatro categorias: A literatura infantil no ensino superior; Pesquisas que enlaçam literatura infantil, bebês

e práticas pedagógicas; Particularidades das obras de literatura infantil; A Importância da literatura infantil como tema de pesquisa.

#### 1.4.1 A Literatura Infantil no Ensino Superior

A tese de Diana Maria Leite Lopes Saldanha denominada “O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo” (2018) investiga o ensino de literatura nos cursos de licenciatura em Pedagogia, no âmbito das universidades federais do Brasil. Para dar início à sua pesquisa, Saldanha fez um levantamento das disciplinas que continham literatura infantil nas instituições que ofertavam o curso de Pedagogia, de maneira presencial e, além disso, a autora realizou entrevistas via e-mail, com os professores dessas instituições de ensino superior. Como conclusão de sua tese, as análises apresentaram uma vulnerabilidade na estrutura curricular, a respeito de literatura infantil. Ainda, os professores participantes da pesquisa demonstraram certa preocupação em inserir a literatura na formação inicial formal do pedagogo, dada a oferta dessa disciplina em caráter optativo em algumas universidades, o que revela uma demanda existente. Os resultados também indicam que é preciso destacar a importância da literatura na formação docente em Pedagogia, visto que é esse graduado o responsável por introduzir os primeiros contatos das crianças com a literatura infantil e, por fim, “acredita-se que um professor que conhece a relevância da literatura para a formação humana e degusta o texto literário estará mais preparado para formar leitores de literatura” (Saldanha, 2018, p. 9).

Foi possível localizar, também, a dissertação escrita por Lays Antonnyeta Luna Santos (2021) “Percepções de Professoras da Educação Infantil sobre a Literatura de Cordel: desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas” que versa a respeito das percepções de professoras da Educação Infantil a respeito da Literatura de Cordel, seus desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas em salas de aula. Nesta pesquisa, a autora utilizou de entrevistas narrativas com docentes de Educação Infantil, que lecionam em diferentes escolas (três públicas e uma privada) e evidenciou que a formação inicial apresenta fragilidades, em especial, na área da Literatura Infantil, e que não trata da Literatura de Cordel. Além disso, destaca-se que a formação continuada precisa ser melhor incentivada pelos sistemas de ensino e pelas

diferentes escolas, a fim de que se possam valorizar estratégias de aprendizagem profissional voltadas para a Educação Infantil.

A dissertação de Katia Luciana Luz Sampaio (2022) intitulada como “Os grupos de pesquisa de literatura infantil, a educação”, constituiu um estudo em busca da atuação dos grupos de pesquisa sobre literatura infantil, Educação Infantil e a graduação em Pedagogia das universidades que logram tais grupos, bem como de investigar a presença da literatura infantil nos cursos de Pedagogia e suas ações desenvolvidas na formação inicial. Apesar de ser semelhante à presente pesquisa, a autora da pesquisa decidiu entrevistar os professores representantes dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil, de instituições públicas e privadas, que tratam da temática sobre a literatura infantil. Ao findar suas entrevistas, Sampaio concluiu que não é porque a literatura é “infantil” que deve ser uma produção estética e cultural com caráter de inferioridade; os participantes da pesquisa consideram a literatura infantil como um processo humanizador e como arte; e por fim, eles consideram possível que o pedagogo enquanto graduando, tenha contato com a literatura infantil em sua formação inicial, porém pondera a necessidade de uma reorganização curricular dos cursos de Pedagogia a fim de implementar cada vez mais a literatura infantil nos currículos

Já a pesquisa de mestrado de Dayenne de Souza Bassut Pereira (2022), que tem por título “A escolha de livros de literatura infantil por professoras da educação infantil”, teve como objetivo principal conhecer e compreender como professoras da Educação Infantil realizam escolhas de livros de literatura para composição dos acervos que fazem parte de suas práticas pedagógicas. Após aplicar questionários com professoras que atuam na Educação Infantil, a autora observou que metade das respondentes afirmou ter cursado disciplinas sobre literatura infantil durante sua formação inicial e participaram de processos de escolha de livros. Também, as participantes de sua pesquisa enfatizaram que durante a escolha dos livros, elas preferem livros com temáticas diferenciadas, com cores fortes e capas atrativas.

Localizou-se também a tese de Daliane do Nascimento dos Santos Rodrigues (2024), que caminha em paralelo com a presente pesquisa, ao afirmar que o pedagogo é o responsável por introduzir, no âmbito escolar, as primeiras experiências de leitura literária para as crianças. A autora entrevistou acadêmicos do 7º período do curso de Pedagogia da UERN e a partir disso, evidenciou-se que os graduandos possuem

pouco repertório de leitura, alegam que a escola não contribuiu o suficiente para estabelecerem um vínculo com a literatura, ao cursarem a disciplina de Literatura e Infância, declaram como saberes construídos que a literatura é importante para a formação do leitor, ao ministrarem aulas de leitura de literatura no estágio supervisionado, apontaram como saberes construídos que a literatura ensina e que se deve selecionar o livro de literatura infantil e considerar o ouvinte-leitor e a mediação da leitura. Ou seja, este estudo revela que os acadêmicos chegam à universidade sem o costume de leitura e que disciplinas que integram a literatura infantil são essenciais para provocar o interesse dos graduandos pela literatura, assim como o estágio supervisionado é fundamental para a articulação e consolidação de saberes sobre o ensino de leitura de literatura.

Por fim, a pesquisa do Portal Capes, é a dissertação de Helena Martinez Avila de Mello (2023) que não trata especificamente sobre a literatura infantil, entretanto, traz grandes contribuições a respeito da percepção de graduandos e pedagogos sobre a educação de bebês (zero a 18 meses) em instituições educacionais, reiterando a importância de um espaço formativo que permita ao futuro professor estar com bebês e pensar sobre a prática educativa em creche. Participaram da pesquisa 29 estudantes de pedagogia e 94 pedagogos, e a partir de suas análises a autora afirma que ainda se associa a estadia do bebê nas instituições de educação infantil à necessidade da família, mas há um aumento de participantes, principalmente pedagogos, que afirmam a educação como um direito da criança a partir dos seis meses.

#### 1.4.2 Pesquisas que Enlaçam Literatura Infantil, Bebês e Práticas Pedagógicas

A segunda categoria analisada, fala a respeito da literatura infantil utilizada durante práticas pedagógicas. Por “prática pedagógica” entende-se que é “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática” (Sacristán 1999, p. 74). À vista disso, e partir da sistematização dos trabalhos, observou-se que 4 trabalhos, ou seja, mais que  $\frac{1}{3}$  das pesquisas, têm por principal objetivo, tecer discussões a respeito da prática pedagógica com a literatura para bebês.

A primeira pesquisa localizada é resultado da dissertação de Letícia Carla dos Santos Melo Hampel (2016) e é denominada “Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no berçário”. O foco deste trabalho, foi “analisar o trabalho pedagógico de mediação de leitura, conduzido por professoras de turmas de berçário” (Hampel, 2016, p. 9). A pesquisadora entrevistou inicialmente 6 professoras da Rede Pública de Recife, as quais foram indicadas pela Secretaria de Educação do Município. A partir disso, foram selecionadas 2 professoras que revelaram utilizar da literatura para conduzir sua prática. Ao final de suas observações, Hampel identificou 12 tipos de ações de mediação docente durante a leitura de livros para os bebês e concluiu que os bebês demonstram interesse na leitura e realizam ações como: “passar as páginas dos livros, apontar as ilustrações com o dedo e balbuciar enquanto apontavam as páginas” (Hampel, 2016, p. 9).

A pesquisa denominada “Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche”, produzida por Maria Rosana do Rêgo e Silva (2019), também resultado de sua dissertação de mestrado, traz como objetivo geral “compreender, problematizar, discutir práticas de leitura literária para e com bebês e construir coletivamente, com as professoras de berçários de uma creche conveniada de Juiz de Fora/MG, estratégias que potencializassem essas práticas” (Silva, 2019, p. 8). Para satisfazer este objetivo, a referida autora realizou observações, registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas com professoras do berçário. A pesquisadora organizou, ainda, cinco encontros reflexivos a fim de discutir sobre: “organização dos espaços de leitura; critérios de seleção de livros de literatura infantil e mediação de leitura literária” (p. 8). A autora enfatiza em seu estudo que, embora tenham tido avanços em aproximar as professoras da leitura literária para bebês, se faz necessário um maior investimento na formação inicial e continuada de professores, a fim de que a experiência literária oferecida aos bebês, potencialize as diversas atribuições desta prática.

Já a tese de Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva (2020) traz como título “Bebês e Literatura: percursos em uma creche pública do município do Rio de Janeiro” e problematiza as práticas pedagógicas que relacionam os bebês e a literatura, no contexto de uma creche municipal pública do Rio de Janeiro. Sua pesquisa foi desenvolvida a partir de 3 momentos: oficina em um Centro de Estudos Coletivo da 7ª CRE-SME-RJ e a primeira visita à unidade; acompanhamento do período de

inserção dos bebês na creche e a participação em Roda de Conversa com as famílias; Estudo de Caso em um grupamento de berçário (1 ano a 1 ano e 11 meses) de fevereiro a setembro de 2019. Como considerações finais de seu trabalho, o autor destaca que a literatura infantil é um elemento cultural e social de grande importância para o desenvolvimento das crianças, ao promover o “enriquecimento de enredos de fala, imaginação e compreensão da realidade” (Silva, 2020, p. 8).

Tem-se, ainda, a dissertação intitulada “Práticas de leitura no berçário: um percurso relacional entre bebês, professores e livros” de Eloiza Rodrigues Centeno (2020). A autora buscou, com essa pesquisa, conhecer como a prática de leitura está contemplada no cotidiano do berçário, identificando, ainda, as práticas de mediação da professora. Para alcançar esse propósito, entrevistou as professoras e fez observações e registros escritos/fotográficos. Suas narrativas apontam a necessidade de revisar as práticas de leitura para promover uma aprendizagem mais significativa dos bebês no berçário.

O último trabalho elencado na categoria de Prática Pedagógica é a pesquisa ao nível de mestrado, de Gláucia Guarezi Margotti (2021) que teve como objetivo principal analisar o que contam as documentações pedagógicas acerca da ação docente e as interações das crianças bem pequenas, desde bebês, com o objeto livro no espaço da creche. A pesquisadora contou com observações, registros fotográficos e as documentações pedagógicas produzidas pelas professoras durante o percurso da pesquisa. De acordo com Margotti, esse ato de documentar, permite que a professora direcione sua prática, construindo um olhar centrado no bebê e no objeto livro.

#### 1.4.3 Particularidades das Obras de Literatura Infantil

Nesta categoria, agrupam-se os estudos que dialogam acerca das obras de literatura infantil, por considerar a relevância do reconhecimento das particularidades das obras literárias, (critérios de qualidade, texto, imagem, dentre outros), a partir do entendimento do papel do professor enquanto sujeito que escolhe, que realiza a curadoria de materiais (e neste caso de livros) para compor o acervo literário.

Ao pensar em um livro próprio para os bebês, a primeira resposta que vem à mente é um livro curto com imagens simples, poucas palavras, livros que abordam

algum ensino específico como as cores, animais, números etc. Entretanto, Rosinha (2022, p. 195) nos provoca quando diz “Mas são apenas esses os livros que devem ser oferecidos ao bebê?”. As pesquisas elencadas, vão em busca de respostas para indagações semelhantes a essas.

O primeiro estudo tem como autora a pesquisadora Cristiene de Souza Leite Galvão (2016) e é denominado como “Existe uma literatura para bebês?”. O objetivo desta dissertação foi investigar o teor literário em livros de literatura destinados a crianças de 0 a 2 anos, bem como realizar uma análise dos livros de literatura infantil voltados aos bebês. Para tal análise, a pesquisadora distribuiu as obras em categorias como: materialidade, temática, gêneros, número de palavras e conceito da obra. Como resultado da pesquisa, Galvão (2016) indicou-se que é possível, sim, considerar os livros dessa faixa etária, como literários, sendo ainda uma “(re) apresentação do real” (Galvão, 2016, p. 8).

Nessa mesma categoria, a pesquisa “Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: concepções de autores e editores brasileiros premiados” de Maria Beatriz de Almeida Serra (2015). A referida autora buscou com esta dissertação conhecer e analisar como escritores, ilustradores e editores brasileiros premiados concebem os livros destinados às crianças de zero a três anos, bem como, as concepções de infância, livro e literatura infantil que orientam a produção destinada às crianças pequenas. Para responder às suas problemáticas, Serra (2015) realizou uma revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas com duas especialistas em literatura infantil e escritores, ilustradores e editores premiados. A pesquisa concluiu-se com a afirmação de que, por mais que a arte literária não tenha restrição etária, os livros infantis, desde a primeira infância, de reconhecida qualidade, revelam uma simplicidade poética tanto na forma quanto no conteúdo, buscando a beleza na plasticidade das cores, dos traços, das palavras e das sonoridades. (Serra, 2015).

A dissertação de Zelia Inez Lazaro Rodrigues (2023), teve como objetivo principal compreender como as características do projeto gráfico-editorial e estético-literário do livro-objeto podem potencializar o desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler. Para atingir este objetivo, além da revisão bibliográfica e da exploração de alguns conceitos principais, Rodrigues (2023, p. 7) analisou quatro obras literárias “que, por suas características híbridas e brincantes, circunscrevem-se na categoria livro-objeto”. Como uma das conclusões apresentadas na pesquisa, Rodrigues (2023)

afirma que, por suas características diversas e diferenciadas, os livros-objeto “constituem-se em convites brincantes ao desenvolvimento dos gestos inaugurais do ato de ler e o potencializam. Os livros-objeto são, portanto, contemporâneos, surpreendentes e instigantes” (Rodrigues, 2023, p. 7).

#### 1.4.4 Os Bebês e os Livros

Reconhecendo a relevância da literatura infantil, a pesquisadora Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (2019), buscou analisar em sua tese, práticas de mediação de leitura na primeiríssima infância, no espaço de uma bebeteca pertencente a uma creche municipal do oeste paulista. Como resultado de seu estudo, a autora concluiu que existem vários benefícios da interação entre livros, mediadores e crianças desde a mais tenra idade, podendo-se minimizar os entraves no que se refere à capacidade leitora e facilitar o processo de formação de atitudes leitoras. Ainda, a partir de sua tese, Silva (2019) acredita que possa colaborar na formação de futuros professores da educação infantil e, conseqüentemente, em suas práticas pedagógicas com a leitura, promovendo, assim, a educação literária das crianças da primeiríssima infância.

A pesquisa de Marcela Lais Allgayer Pinto (2018) intitulada "Interação de bebês com livros literários", teve como objetivo analisar a interação dos bebês com os livros literários, bem como a importância do espaço adequado para realizar esta leitura. A fim de satisfazer seu objetivo, a pesquisadora realizou situações de mediação de literatura infantil com um grupo de bebês, preparados por ela, ambientes específicos que permitiram a interação dos pequenos leitores com os livros. Como considerações finais, Pinto (2018) enfatiza que o espaço adequado ao bebê, durante sua interação com os livros, é de extrema importância, uma vez que favorece “a ampliação da capacidade de compreensão, expressão, por meio de experiências diversificadas, entre elas a conversa, a música e a escuta de histórias” (Pinto, 2018, p. 7).

Nesta categoria, elencou-se ainda a tese de Fernanda Gonçalves (2019), que traz como título “As palavras e seus deslimes: a relação dos bebês com os livros na educação infantil”. Esta pesquisa buscou analisar as relações dos bebês com os livros. Para tanto, a pesquisadora adentrou em uma instituição da Rede Municipal de Florianópolis, junto a 14 bebês e suas professoras. A partir dos dados observados por

ela, foi possível concluir “que as interações dos bebês com os livros se constituem principalmente pela relação corporal. Eles criam modos próprios de leituras sensoriais, em que o corpo é a narrativa (corpo-narrativa)” (Gonçalves, 2019, p. 11).

Por fim, tem-se a tese Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos (2018), intitulada “Bebês e livros: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo”. A referida pesquisa buscou compreender as especificidades da relação dos bebês com os livros, bem como as reações do bebê mediante a apresentação do livro, o que é mais interessante para o bebê, no livro, dentre outros aspectos dessa relação. A fim de alcançar seu objetivo, a autora realizou a pesquisa em uma creche filantrópica do Rio de Janeiro. A partir disso, Mattos (2018) conclui que os bebês têm uma relação única e curiosa com os livros, marcada por gestos espontâneos, simples e intensos, ao mesmo tempo. Eles exploram o livro, abrindo, fechando, passando a língua. Essa relação cria um vínculo e uma troca, na qual o bebê começa a descobrir o mundo dos livros.

## 1.5 PROPOSIÇÕES E REFLEXÕES

Após as análises e seleções realizadas, permaneceram um total de 18 pesquisas com os descritores supracitados, sendo 12 dissertações e 6 teses. Em linhas gerais, observa-se que mais mulheres se interessam em pesquisar sobre a temática, tendo em vista que 17 trabalhos foram elaborados por autoras do sexo feminino, reiterando o que Vianna (2002) destaca sobre a docência ter um caráter predominantemente feminino.

Quanto à formação inicial de professores, mesmo as pesquisas que não abordam especificamente esta temática, reconhecem a importância de que durante a formação inicial, os estudantes e futuros docentes tenham contato com repertórios de literatura infantil e autores que discutem isso, para terem embasamento teórico para garantirem o acesso dos bebês a essa arte. Já os trabalhos que dialogam com a presente pesquisa, analisando a formação inicial em Pedagogia, mostram que esse objeto de estudo é um campo em crescimento dentro da pesquisa científica e que merece olhares e análises atentas a respeito. Sobretudo, reafirma-se a importância da presente pesquisa, visto que tem um olhar direcionado aos currículos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, demonstrando lacunas e potencialidades

acerca da literatura infantil para bebês no curso de Pedagogia desta instituição. Além disso, não localizou-se nenhuma pesquisa que tenha por foco a literatura infantil para bebês, somente tratando da educação infantil, num sentido mais amplo. As pesquisas elencadas e analisadas na categoria 1, são as que mais se assemelham ao objeto de estudo da presente dissertação.

Durante a análise da categoria 2, sobre pesquisas que enlaçam literatura infantil, bebês e práticas pedagógicas, foi possível observar algumas semelhanças entre os estudos analisados nesta categoria, como, por exemplo, o destaque a respeito da necessidade da formação de professores, tanto inicial, quanto continuada, para a mediação de leitura adequada e de ampliar o acesso a livros de qualidade nas creches.

Os trabalhos também se assemelham na metodologia, utilizando a observação participante, entrevistas e análise documental para coletar dados. Em suma, os trabalhos convergem na compreensão de que a literatura infantil desempenha um papel crucial na formação integral dos bebês e a formação docente, o acesso a livros de qualidade e a organização do espaço são elementos essenciais para a promoção de experiências literárias significativas na creche. Em relação aos autores em comum, encontrou-se Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky e Antonio Candido

Assim como nas análises apresentadas na categoria anterior, as pesquisas apresentadas na categoria 3 que abordam os enlaces das obras de literatura infantil, destacam a importância da mediação docente no contato dos bebês com os livros, bem como da formação de professores (inicial e continuada) para o trabalho com a literatura infantil para bebês. As pesquisas indicam, ainda, que a produção de livros para bebês tem crescido, mas muitos títulos se concentram em temas didáticos e utilitários, como cores, formas, números e alfabeto, sem dar a devida importância às obras que possibilitam experiências estéticas e literárias, com narrativas que estimulam a imaginação, a criatividade e o interesse dos bebês pela leitura.

Como metodologia dos trabalhos, identificou-se a revisão de literatura, triangulação de dados e análise de conteúdos, visto que a maioria deles teve por foco a análise das obras de literatura infantil para bebês. Como referencial teórico que se destaca nas pesquisas, encontrou-se Teresa Colomer, Yolanda Reyes (também autora de livros infantis), Marie Bonnafé além de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin.

Na categoria 4 sobre a interação dos bebês e dos livros infantis, composta por 4 estudos, foi possível notar que todas as pesquisas convergem para a defesa de que o desenvolvimento da atitude leitora começa muito antes da alfabetização formal, ocorrendo por meio de experiências sensoriais, afetivas e mediadas. Os trabalhos utilizam majoritariamente abordagens qualitativas, para captar as "vozes" e reações não verbais dos bebês. Em relação à formação inicial de professores para a literatura infantil, as pesquisas nesta categoria entram em consenso ao afirmar que a formação inicial em pedagogia que está sendo ofertada na maioria das instituições de ensino superior, costuma ser generalista ou focada em crianças mais velhas (pré-escola), o que gera um despreparo quando o profissional é designado para o berçário.

Os currículos de formação inicial muitas vezes não oferecem subsídios teóricos suficientes sobre a ação docente na etapa da creche, ou seja, a formação inicial de professores para a Educação Infantil apresenta lacunas significativas, especialmente no que diz respeito à especificidade do trabalho com literatura infantil para bebês e à mediação de leitura. Os autores em comum são Lev Vygotsky, Marie Bonnafé e Yolanda Reyes.

Finalizando as análises das categorias, é válido destacar que a maioria dos pesquisadores da área utilizou escritos de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin para fundamentar suas pesquisas. Em conformidade ao que foi proposto com a presente pesquisa, os trabalhos categorizados salientam sobre a importância de a temática da literatura infantil ser trabalhada ainda na formação inicial de professores, assim como a necessidade de incluí-la nos currículos das universidades que oferecem o curso de Pedagogia.

Entende-se, a partir do levantamento bibliográfico apresentado, que pensar a formação inicial de professores relacionada à literatura infantil para a atuação com bebês na educação Infantil, confirma-se como um campo de estudos promissor para novas pesquisas, considerando a ampliação do atendimento das crianças e bebês nos espaços educativos.

A análise nos permitiu tomar decisões quanto ao referencial teórico adotado e refinar o tema do estudo, instigadas pela necessidade de compreender os saberes das acadêmicas de Pedagogia quanto a Literatura infantil para bebês. Mediante a realidade vivida pela pesquisadora, depara-se com o contexto da cidade de Ponta Grossa e a ampliação das vagas de creche, especialmente no período pós-pandemia

de Covid-19. Ao se pensar a formação inicial das acadêmicas no curso de Pedagogia da UEPG, coloca-se em movimento a reflexão acerca dessa formação, que está preparando profissionais para atuarem com os bebês nos Centros Municipais de Educação Infantil, dentre os quais, muitos atuam como estagiários ou auxiliares de inclusão, desde o início da graduação.

## **CAPÍTULO 2 – FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BEBÊS: PEDAGOGIA, BEBÊS E LIVROS**

Neste capítulo, enlaçam-se conceitos e pesquisadores que versam sobre a formação inicial de professores com foco no curso de Pedagogia, tendo em vista a pertinência da temática para esta pesquisa e ao final, nos auxiliam a olhar para os dados gerados. Trata-se, ainda, sobre a relação entre o adulto, o bebê e o livro e analisa-se os currículos vigentes na universidade Estadual de Ponta Grossa - PR, lócus deste estudo, a fim de identificar se/como a literatura infantil para bebês é abordada nos currículos vigentes do curso de Pedagogia UEPG.

### **2.1 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Compreende-se que ao falar de literatura, nos depara-se com um contexto histórico e social que esbarra em questões econômicas e no processo de escolarização dos sujeitos, bem como dos hábitos de leitura, acesso a livros, dentre outros. Neste sentido, amparadas em López (2025) que diz que, por vezes o primeiro e único contato dos bebês com a literatura infantil é na escola, precisa-se olhar para a formação inicial dos professores, tendo em vista a importância de que esse profissional compreenda e construa um pensamento pedagógico que garanta ao bebê o acesso à literatura infantil de qualidade.

Com base no pressuposto de que já se superou (ou deveria ter superado) a concepção de educação e da escola como sendo um “depósito de crianças” e de que as crianças são sujeitos potentes e merecem profissionais qualificados,

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 89).

Historicamente no Brasil, a formação inicial do professor para atuar na Educação Infantil, tem sido feita por meio “de cursos: regulares, de formação em serviço; de nível médio ou superior” (Silva; 2005, p. 160). Entretanto, observa-se uma valorização da categoria, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394/96 que em seu artigo 62, afirma que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Ou seja, ainda que a LDB de 1996, deixasse brechas para que profissionais com formação ao nível técnico pudessem assumir turmas de crianças, considera-se essa lei como um avanço significativo para a categoria. Em conformidade com isso, Silva (2005) enfatiza que a partir dos avanços nas legislações, um dos principais espaços de formação inicial de professores para atuar com crianças de 0 a 6 anos é o curso de Pedagogia que, “aos poucos, foi introduzindo nas suas disciplinas as questões referentes à criança pequena e às modalidades de educação que atendem estas crianças, o jardim da infância, a pré-escola e atualmente a educação infantil” (Silva; 2005, p. 160).

Logo, a partir dos escritos de Silva (2005) compreende-se que a formação inicial do profissional da educação infantil está em constante processo de readequação (considerando as disputas que envolvem a organização do curso de Pedagogia) pois de início, seu intuito era preparar os professores para atuar somente com a pré-escola e após um tempo, começou a incrementar discussões a respeito da primeira infância, mesmo com a definição de creche e pré-escola já contida na LDB de 1996. A pesquisa concorda com a autora citada, quando afirma que refletir sobre as ementas, objetivos e conteúdos trabalhados na formação inicial para a educação infantil, “é um dos elementos necessários para concretizar uma educação infantil que garanta o direito das crianças pequenas viverem a infância de modo pleno nas creches e pré-escolas” (Silva; 2005, p. 169).

É importante destacar, que tem-se consciência de que a formação inicial não é suficiente para abordar todas as especificidades do trabalho com as crianças em suas diferentes idades, por isso compreende-se a importância da formação continuada, no sentido de expandir os conhecimentos adquiridos na formação inicial. Entretanto, a formação continuada não deveria ter a função de suprir uma formação precária anterior, e sim permitir que o professor avance em seu aperfeiçoamento profissional, logo, o acadêmico deve ter uma base sólida de conhecimentos, construída durante sua formação inicial (Gatti; Barreto; André, 2011).

Com base nisso e tendo em vista a importância do acesso dos bebês à literatura infantil, como sendo um direito de acesso à arte e à cultura, compreende-se que é de crucial importância, que o acadêmico de Pedagogia tenha contato com diferentes discussões que tratem do tema e tenham uma base de repertório de literatura infantil de qualidade durante sua formação inicial. Neste sentido, “coloca-se a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional” (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 93).

Por vezes, os professores serão os primeiros mediadores de leitura, desses bebês “Que tarefa a desses mediadores! Sem uma boa quantidade dessas leituras mais ou menos acertadas, as crianças não conseguem se constituir psiquicamente nem entrar no poético” (López, 2025, p. 40). Logo, se o acadêmico não tiver contato com discussões a respeito da literatura infantil para bebês durante sua formação inicial, enquanto profissional deixará de tratá-la como um direito das crianças ou trabalhará com livros costumeiros, sem ter repertório e respaldo para a escolha de boas obras de literatura infantil.

## 2.2 O “TRIÂNGULO AMOROSO”<sup>3</sup>

Em um determinado momento do meu percurso enquanto pesquisadora, me deparei com um questionamento, em um meio acadêmico, que me fez perceber o quanto o público infantil, especialmente os bebês, ainda é invisibilizado nesta sociedade “adultocêntrica” que nos envolve. A inquietação surgiu sutilmente, ponderando que não há como enfatizar que o bebê é um sujeito, se é o adulto que precisa viabilizar o encontro entre o bebê e o livro, então... por que o bebê precisa do adulto? Fedatto (2022 p. 82) nos responde esse questionamento quando diz que

É o adulto que escreve, ilustra e publica. É o adulto que vende, compra, empresta, adota. É o adulto que seleciona, coloca à disposição ou tira o livro do alcance das crianças. É o adulto que dá voz à narrativa, confere entonação, pula trechos. É o adulto que aponta elementos e conversa sobre a história. Enfim, é o adulto que medeia a relação entre os livros e os bebês e as crianças pequenas em diversas esferas.

---

<sup>3</sup> Inspiramo-nos em Reyes (2010), que vê no encontro entre o livro, o bebê e o adulto um triângulo amoroso.

Alguns psicanalistas afirmam que o bebê necessita do outro para se desenvolver, e se conectar com o corpo de seu cuidador “nesse gesto, o bebê interpreta quem o materna, lê seu rosto, suas expressões, reações, ritmos, sensações” (Fedatto, 2022, p. 73).

Com a literatura infantil isso acontece de maneira semelhante, é evidente a conexão que se instaura entre o bebê e o adulto durante a mediação da leitura, na qual os olhos do pequeno leitor “oscilam, continuamente, do livro para o rosto do adulto: a voz, a cara e o corpo do adulto são o cenário onde a história que a criança escuta, olha e sente, projeta-se e se atualiza” (Reyes, 2017, p. 49). Essa interação da leitura entre os bebês e os adultos, tem uma qualidade tão incrível e particular, que López (2023) denomina como “leiturar” e afirma

Leiturar é, para mim, produzir esse banho narrativo, linguístico, poético que tem caráter de iniciação e que põe em ação profundos processos psíquicos, intelectuais e afetivos do que dependem em grande parte do acontecimento de converter-se em leitor. Leiturar envolve o verbo ler, algo da leitura em si mesma e o verbo amar. Leiturar é transferir amorosamente para os outros a bagagem e as habilidades iniciais para atravessar, cada vez com maior autonomia, a experiência plena e emancipatória da leitura (López, 2023, p. 15).

É por meio de vozes queridas e amorosas de figuras como pai, mãe, professor ou quem exerce a função materna, que as crianças começam suas jornadas como leitores, alinhando-se a essa conexão, encantamento e afeto que o bebê estabelece com essas pessoas. Nesse sentido, López (2023, p. 13) considera a literatura infantil como sendo “fundamentalmente uma fonte de interação humana: as mães, os pais, as educadoras e os educadores encontram na literatura infantil um meio de troca com os bebês”. A autora denomina as vozes amadas como “a placenta exterior” que não só transmitem cultura, mas também “alimentam e protegem as mentes nascentes dos bebês” (López, 2023, p. 14).

Por se tratar de sujeitos que não leem, no sentido convencional da palavra, ressalta-se o papel do adulto, no sentido de apresentar, mediar e assegurar o direito dos bebês ao acesso à literatura. Reyes (2010) chama essa relação entre o adulto, o livro e o leitor, de “triângulo amoroso”, ponderando que sem o primeiro vértice desse triângulo amoroso, ou seja, o adulto mediador entre o livro e a criança, as páginas dos livros são somente papéis. Logo, na fase inicial da infância, bem como em todo seu

período, “o adulto é por excelência o texto da criança, porque empresta voz, rosto e abrigo para que ela possa se ler” (Reyes, 2017, p. 49).

Ainda, segundo a autora citada, são nessas experiências de leitura que antecedem a leitura alfabética, que se encontram os alicerces “da vida emocional e cognitiva, assim como estão também as bases do desejo de ler: neste fascínio com as palavras que nascem à flor da pele, à flor de um abraço” (Reyes, 2017 p. 47). Neste contexto, as vivências que o adulto propicia aos bebês, quando garante o acesso a bons livros de literatura infantil, servem de base para a construção até mesmo da vida emocional do sujeito bebê, tendo em vista que o momento da leitura se estabelece em uma troca de confiança mútua entre o adulto e o bebê. À luz dessa perspectiva, Reyes (2010) salienta que

A comunhão que se instaura nesse triângulo amoroso talvez explique o que leva a criança a precisar de livros: a pedir que leiam os mesmos livros muitas vezes e em numerosas ocasiões, a preferir a leitura compartilhada a qualquer outro passatempo. Quando ela descobre que ao lado dos livros é possível manter os pais em suspense e que eles ficam literalmente submetidos entre as páginas, sem se distrair em ocupações adultas, passa a pedir que leiam uma e outra e outra vez (Reyes, 2010, p. 49)

Por vezes, essa repetição pode se tornar exaustiva e chata para o adulto, entretanto, ao repetir a mesma história ou expressão, “a criança atribui sentidos particulares que muitas vezes destoam ou subvertem as intenções do locutor” (Baptista, 2017, p. 77). É importante ressaltar, ainda, que a criança não se limita a repetir somente o que lhe proporciona prazer. Ao contrário, ela também repete aquilo que deseja experimentar, visto que é pela repetição que a criança “ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, apaziguando-o” (Baptista, 2017, p. 77).

Conforme afirma Daher (2022), reservar um tempo, ainda que curto em duração, mas extenso em qualidade, para oferecer a literatura infantil aos bebês, representa um gesto de resistência em uma atualidade que não enxerga ou não favorece essas experiências de afeto e cultura, tão valiosas. Nessa direção, López (2023, p. 16) reitera que “Em um mundo como o nosso, que vai se perdendo cada vez mais a capacidade da oralidade e do olhar cara a cara, o livro é uma desculpa perfeita para produzir esse encontro, essa escuta”.

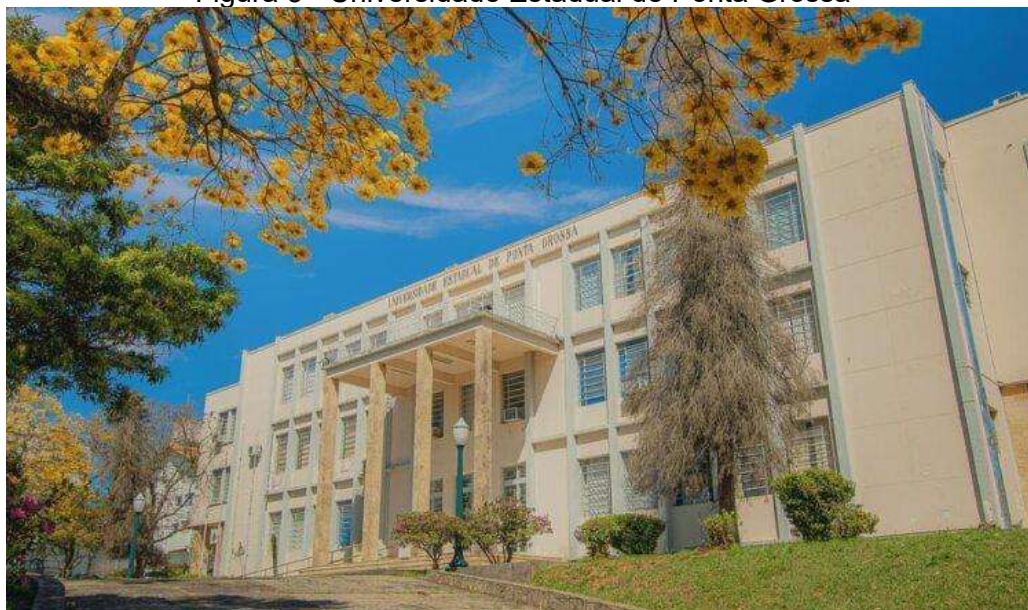
Tendo em vista a importância do adulto na mediação com o livro e o curso de Pedagogia como locus da formação inicial de professores de bebês, a pesquisa se dedica a olhar para as matrizes curriculares do curso de Pedagogia da UEPG, a fim

de cumprir com o seguinte objetivo da pesquisa: Identificar se/como a literatura infantil para bebês é abordada nos currículos vigentes do curso de Pedagogia UEPG.

### 2.3 A UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - CAMPO DA PESQUISA

Considerando que o interesse por esta pesquisa emergiu a partir da formação inicial da pesquisadora, realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e que o presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição, a análise desenvolvida para responder à problemática e aos objetivos propostos concentrou-se na investigação dos currículos vigentes no curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela mesma universidade. Abaixo, uma figura que representa a frente principal da instituição.

Figura 3 - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Fonte: Facebook UEPG (2024).

A UEPG, localizada na região centro-sul do Estado do Paraná, na cidade de Ponta Grossa, foi criada pelo Governo do Estado do Paraná, através da Lei Estadual nº 6.034 de 06/11/1969 e pelo Decreto nº 18.111 de 28/01/1970. Ainda, sua criação se deu, a partir da junção das Faculdades Estaduais que funcionam de maneira individual. Hoje, a UEPG oferta mais de 39 cursos de graduação, 10 cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado e vários cursos de especialização e

aperfeiçoamento<sup>4</sup>. Já o Curso de Pedagogia iniciou em 1962, ainda na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa. A autorização de funcionamento se deu pelo Decreto nº 111/1961, de 06 de novembro de 1961 e o reconhecimento do curso pelo Decreto nº 62.690/1968 de 16 de maio de 1968.

O curso de Pedagogia teve seu início marcado pelo “esquema 3+1”<sup>5</sup>, seguindo as orientações do Parecer CFE nº 251/1962. Em 1972, houve uma alteração com vistas a atender as especificidades do Parecer CFE nº 252/1969, no qual o curso formava docentes para o Curso de Magistério (2º Grau) e os acadêmicos deveriam optar por alguma das habilitações ofertadas, por exemplo, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar.

Essa organização se manteve até o fim da década de 1980, tendo em vista que em 1989 o Colegiado do Curso de Pedagogia elaborou uma nova matriz curricular, tornando o curso anual. Então, surgem novas habilitações a serem escolhidas a partir do terceiro ano do curso: Magistério das Séries iniciais do 1º Grau; Magistério das Classes de Alfabetização e Magistério de Pré-Escola. No ano de 1996, surgem novas discussões para um novo processo de reformulação. Tal proposta, propunha um curso com duração de 5 anos, sendo os 4 primeiros anos destinados à formação do professor para atuar no Magistério do 1º e 2º Grau e o quinto ano, voltado à escolha das habilitações: Supervisão Escolar, Administração Escolar, Orientação Educacional, Educação Infantil, Educação de Adultos, Educação Especial (Deficiência Mental).

Com a criação do Curso Normal, a partir do Decreto CFE nº 3276/1999 há a necessidade de uma nova reformulação. Ademais, os anos seguintes foram marcados por diversas reflexões e debates em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais em relação à formação do profissional pedagogo. Posteriormente, no ano de 2006 aprovou-se as DCNs do curso de Pedagogia, a partir da Resolução CNE/CP nº 01/2006. Essa proposta, apresentava um curso com duração de 4 anos visando a formação de um profissional capacitado para atuar como docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em algumas disciplinas do Ensino Médio e ainda assumir cargos relativos à gestão. A fim de atender às DCNs, no ano

---

<sup>4</sup> Toma-se como base as informações do site oficial ([www.uepg.br](http://www.uepg.br)) e o histórico contido no PPC do curso de Pedagogia.

<sup>5</sup> Neste tipo de organização do curso, o acadêmico cursava 3 anos de disciplinas específicas, ou seja, aprendia os conteúdos para atuar em escolas secundárias e cursava 1 ano de formação didática.

de 2007 há uma nova estruturação curricular conforme as exigências apresentadas no documento.

Até o ano de 2012, o curso de Licenciatura em Pedagogia foi organizado e seguido desta maneira, então em 2013 houve algumas alterações na proposta curricular, como, por exemplo, a exclusão da possibilidade de atuação do pedagogo nas disciplinas do Ensino Médio e a organização dos estágios tanto de Docência (Educação Infantil e Anos Iniciais) quanto na Gestão (I e II). Recentemente, no ano de 2022 foi realizada a adequação curricular do Projeto Pedagógico do Curso visando atender a Resolução CNE/CES nº 07/2018 a qual propõe o aumento da carga horária de extensão para os acadêmicos que ingressassem no ano de 2023.

Por fim, ainda no ano de 2022, reuniram-se os membros do Colegiado de Pedagogia, os docentes e o Núcleo Docente Estruturante para retomarem as discussões de uma reformulação do curso com o intuito de alinhar-se à Resolução CNE/CP nº 2/2019. Em vista disso, um novo currículo é estruturado e está vigente deste o ano de 2024.

#### 2.4 OS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UEPG

Hoje, o curso de Pedagogia se efetiva por meio de 3 matrizes curriculares vigentes, sendo elas: Currículo 2, Currículo 2 com adequação (a partir de 2023) e Currículo 3 (a partir de 2024). No Currículo 2, vigente desde 2013, o curso possui duração de 4 anos, sendo ofertado no período matutino e noturno e conta com 36 disciplinas obrigatórias. Sua carga horária total é de 3.498 horas, sendo distribuídas da seguinte forma: 1088 horas para formação básica geral, 408 horas para disciplinas práticas enquanto componente curricular, 1258 horas para formação específica profissional, 136 horas para diversificação e aprofundamento, 408 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado e 200 horas para atividades complementares.

Após uma leitura cuidadosa do documento e analisando as disciplinas ofertadas neste currículo, não foi possível encontrar nenhuma menção aos bebês tanto na ementa quanto nas referências bibliográficas indicadas para as disciplinas. Essa ausência de disciplinas/conteúdos que abordem o bebê e crianças bem pequenas, no curso de Pedagogia, é discutida por Baptista e Barreto (2019, p. 168)

quando afirmam que uma das atribuições pela qual o curso de Pedagogia forma o acadêmico

[...] é a responsável pela docência na Educação Infantil, isto é, para a atuação junto aos bebês – crianças de zero a dezoito meses –; bem como junto a crianças bem pequenas – entre um ano e sete meses e três anos e onze meses –; e a crianças pequenas – de quatro anos a cinco anos e onze meses –, seria de se imaginar que aquelas disciplinas que abordam conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, à história da Educação, à legislação, aos fundamentos e às metodologias das diferentes áreas do conhecimento, dentre outras, tratassem também de aspectos relativos à educação da primeira infância. Entretanto, os estudos sobre os currículos do curso de Pedagogia mostram uma tendência de se privilegiar o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil.

Em consonância com as autoras citadas e considerando que os cursos de Pedagogia têm a responsabilidade de formar profissionais para atuarem também com os bebês, a pesquisa se dedica a olhar para as matrizes curriculares vigentes do curso de Pedagogia da UEPG. Como desdobramento disso, verificou-se uma lacuna na estrutura curricular de 2013, considerando a pouca ou inexistente menção às crianças bem pequenas, na ausência de disciplinas e referências bibliográficas que pudessem respaldar as especificidades dessa faixa etária. Entretanto, a partir da análise realizada, evidenciou-se que o currículo vigente a partir de 2013, apresenta um maior número de referências destinadas a formar acadêmicos para atuar com o Ensino Fundamental, deixando em segundo plano as especificidades da educação de bebês, como apresenta-se no quadro abaixo:

Quadro 4 - Currículo 1 - 2013

| Disciplina                                                | Ementa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Bibliografia básica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fundamentos teóricos e metodológicos da Língua Portuguesa | Concepções de texto. Gêneros textuais e as práticas de oralidade, leitura e produção escrita: princípios teóricos e implicações pedagógicas. Leitura do texto literário. Práticas de análise linguística na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Análise de materiais didáticos. Avaliação e análise crítica dos livros didáticos de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação em língua portuguesa. | ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices, São Paulo: Scipione, 1993. EVANGELISTA, A. A. M. et al (Orgs.) A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 2.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. KARWOSKY, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) Gêneros textuais: reflexões e ensino. União da Vitória, PR: Ed. Kaygangue, 2005. KOCH, I, V., ELIAS, V. E. Ler e compreender os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. PAIVA, A. et al. (Orgs.) Literatura: saberes em movimento. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. |

Fonte: elaboração própria (2026).

Em relação à literatura infantil, na disciplina de “Fundamentos teóricos e metodológicos da Língua Portuguesa” com carga horária de 102 horas, encontrou-se em sua bibliografia básica, obras sobre literatura infantil, porém com enfoque em crianças maiores ou até mesmo com o intuito da alfabetização.

Tendo em vista que a literatura infantil está sendo ou deveria estar sendo apresentada nesta disciplina, foi-se em busca dos bebês dentro do currículo e nota-se uma lacuna importante neste sentido, pois não há menções a respeito deste público na matriz curricular, invisibilizando ainda mais esses sujeitos. Isso é ainda mais agravante quando se pensa no acadêmico que após passar por esta formação inicial em Pedagogia, assumirá uma turma de bebês.

No currículo 2 com adequação curricular, vigente a partir de 2023, não há avanços nem retrocessos nas questões apresentadas. A única mudança significativa é na carga horária referente à curricularização da extensão, sem alteração em disciplinas e ementas.

O terceiro e último currículo do curso, apresenta mudanças significativas se comparado com o currículo 2, foi elaborado visando atender a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 e está vigente desde 2024. Sua carga horária total é de 3.655 horas, ou seja, 157 horas a mais que o antigo. Neste novo documento, a extensão tem carga horária aumentada, perpassando por toda a formação do acadêmico. Tal currículo foi formulado após a Deliberação do Conselho Nacional de Educação, que aumentou o prazo para que as Instituições de Ensino Superior realizassem as adequações necessárias estabelecidas na Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Destaca-se que a Resolução não constitui o foco central da pesquisa, aqui apresentada como contextualização do currículo em análise e não empreende-se uma análise aprofundada do documento.

A distribuição das horas se dá pela seguinte maneira: 776 horas para formação básica geral e 40 horas para extensão, 1785 horas para formação específica profissional + grupo de gestão educacional e 190 horas para extensão, 544 horas para Estágio Curricular Supervisionado + Estágio em Gestão e 272 horas para Prática enquanto componente curricular, apresentadas nos quadros a seguir:

Quadro 5 - Currículo 3 – 2024 (parte 1)

| Disciplina                                                                  | Ementa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Bibliografia básica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Literatura infantil na escola                                               | Princípios históricos e teórico-metodológicos da literatura infantil. A formação do leitor de literatura infantil de diferentes faixas etárias. Literatura infantil e livros paradidáticos: as particularidades das obras para bebês e crianças nas diferentes faixas etárias. Repertórios de leitura literária e diversidade de suportes e linguagens.                                                         | BAPTISTA, M. C. et al. (Orgs.) Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. COELHO, N. N. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000. GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. (Orgs.). Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2016. LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira: história e histórias. São Paulo: Ática, 2007. ROSA, E. C. de S.; DUBEUX, M. H. S. (Orgs.). Abriu-se a biblioteca... Mitos, rimas, imagens, monstros, gente e bichos – Literatura na escola e na comunidade. Recife: Editora UFPE, 2018. p. 28-49.                                                      |
| Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância             | Aportes acerca do desenvolvimento biopsicossocial do bebê e da criança pequena. Fatores de promoção e de risco para o desenvolvimento na primeira infância. A maternagem e seu impacto para o desenvolvimento do bebê. Cognição, afetividade e psicomotricidade na primeira infância. O papel dos jogos e das brincadeiras sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.                | FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 2013. KLEIN, Melanie. Inveja e gratidão e outros trabalhos 1946-1963. Rio de Janeiro: Imago, 1991. PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1982. SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz; MARTINEZ, Marta Rabadán; PEÑALVER, Iolanda Vives. A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa. Porto Alegre: Artmed, 2003. WINNICOTT, Donald Woods. O brincar e a realidade. São Paulo: Ubu Editora, 2019.                                                                                                                                                                             |
| Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil - creche | O cotidiano na Educação Infantil. Concepções educacionais e objetivos da Creche. Práticas pedagógicas com as crianças de 0 a 3 anos. Propostas de intervenção com grupos de bebês e crianças bem pequenas. Materiais didático-pedagógicos para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas. Trabalho pedagógico na etapa da creche. Documentação e análise crítico-reflexiva do processo de estágio vivenciado | BANDIOLI, A. MANTOVANI, S. Manual de Educação Infantil: 0 a 3 anos. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. FOCHI, P.. Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saberfazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre, Penso, 2015. PILONETTO, R. de F. R.; CONCEIÇÃO, C. M. C. (org.) Formação de professores na Educação Infantil: Práticas e concepções pedagógicas. Jundiaí - SP: Palco Editora, 1 ed. 2023. |

Fonte: elaboração própria (2026).

Quadro 6 - Currículo 3 – 2024 (parte 2)

| Disciplina                                             | Ementa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Bibliografia básica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Organização da prática pedagógica na Educação Infantil | Teoria e prática no cotidiano da educação infantil. Prática pedagógica na creche e na pré-escola tendo como eixo as interações e brincadeiras. O tempo e o espaço: as rotinas na Educação Infantil. Participação e construção do conhecimento pela criança. Linguagens e interações das crianças e a mediação do professor. Campos de experiências e prática pedagógica na Educação Infantil. Relação creche e pré-escola, família e comunidade. Crianças, infâncias e educação infantil em diferentes realidades e contextos. | BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs). Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015 OSTETTO, L. E.. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, L. E. (Org). Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papyrus, 2017. REDIN, M. M. et al. Planejamento, práticas e projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2013.                                                                                                                                                                                  |
| Concepções e práticas em Educação Infantil             | As crianças e seus modos de viver a infância: campo/cidade, centro/periferia. Infância e vulnerabilidades. Participação e construção do conhecimento pela criança: as pedagogias participativas. O brincar nas culturas infantis. Pressupostos teórico-práticos do trabalho pedagógico na creche e na pré-escola. Linguagens e interações das crianças e a mediação do professor. Proposta pedagógica da Educação Infantil e a BNCC. Pesquisa, construção, exploração de materiais para o trabalho pedagógico com crianças.    | AGOSTINHO, K. A. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 69–86, 2016. DOI: 10.25757/invep.v6i1.90. Disponível em: <a href="https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90">https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/90</a> . Acesso em: 7 ago. 2023. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo da Pedagogia. In: VAZ, Alexandre Fernandez et al. (Orgs.). Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20. KUHLMANN JR. M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. |

Fonte: elaboração própria (2026).

O cenário, que antes era marcado por lacunas, agora começa a sinalizar possibilidades concretas de transformação. Apesar de ser um avanço significativo, é também preocupante, pensar que:

Tendo sido integrada ao sistema educacional há poucos anos, como parte da primeira etapa da Educação Básica e ainda não totalmente absorvida pelos sistemas de ensino, a creche e suas crianças, mormente os bebês, só agora começam a ser objeto de atenção em algumas faculdades de Educação, tanto nas pesquisas quanto na formação docente (Baptista; Barreto, 2019, p. 168).

À vista disso, neste novo currículo, localizou-se uma nova disciplina denominada “Literatura infantil na escola” e o que a diferencia do que estava sendo trabalhado com literatura infantil no currículo antigo, é sua bibliografia, visto que traz autoras como Baptista (2015) e Zilberman (2007) que são pesquisadoras de referência quando se fala em literatura infantil. Outro grande marco, está em sua ementa, que contempla a formação do leitor de literatura infantil de diferentes faixas etárias, a literatura infantil e as particularidades das obras para bebês e crianças. Ou seja, mesmo que minimamente, vê-se um avanço em relação ao reconhecimento da especificidade de ser professor de bebês, que antes nem apareciam na matriz curricular.

Nesta mesma direção, tem-se a disciplina “Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância” que também aparece de maneira inédita neste novo PPP, a qual, de acordo com sua ementa, trabalhará com o desenvolvimento biopsicossocial do bebê, a maternagem e seu impacto para o desenvolvimento do bebê, a cognição, afetividade e psicomotricidade na primeira infância. Logo, a inclusão dessa disciplina constitui-se como um avanço e uma ampliação das discussões sobre o bebê e a primeira infância.

Cabe elucidar ainda, a inclusão da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil / creche que disponibilizará espaço para reflexões sobre as práticas pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos, bem como, propostas de intervenção com grupos de bebês e crianças bem pequenas e discussões sobre os materiais didático-pedagógicos para o trabalho com bebês e crianças bem pequenas. No currículo antigo, também havia o estágio na Educação Infantil, no entanto, na prática, as acadêmicas eram majoritariamente direcionadas para turmas de Infantil 4 e 5, sendo excluídas de participar das vivências com os grupos de Berçário, Infantil 1, 2 e 3.

Essa lacuna, era resultado da proposta da disciplina que abordava a Educação Infantil de maneira geral, o que acabava por permitir interpretações que limitavam o acesso das estagiárias às turmas de bebês. Frequentemente, os espaços de estágio

justificavam essa exclusão com argumentos como “são muito pequenos” ou “há poucas possibilidades de trabalho pedagógico com eles”, evidenciando uma concepção limitadora sobre as potencialidades dos bebês.

Ainda com foco na infância, é possível mencionar a inclusão de duas novas disciplinas: “Organização da prática pedagógica na Educação Infantil” e a disciplina optativa “Concepções e práticas em Educação Infantil”. Ambas, tratarão da relação teórico-prática no cotidiano da Educação Infantil, bem como a organização da rotina das crianças neste espaço, as linguagens e interações da criança, a mediação do adulto, o Brincar, diferentes propostas pedagógicas etc. Para Baptista e Barreto (2019, p. 170) a inclusão de disciplinas como essas são essenciais para “garantia de conhecimentos pedagógicos, que ajudem as professoras a planejarem, organizarem, desenvolverem uma trajetória educativa capaz de ampliar as experiências das crianças”.

Tendo em vista que o acesso dos bebês aos livros de literatura infantil, os proporciona os primeiros contatos com a arte [conforme trata-se no decorrer do estudo] e que esse primeiro contato, por vezes, é realizado somente na escola, é possível notar que este novo currículo tem maior potencial, em relação ao currículo de 2013, para sensibilizar os futuros docentes a pensar e discutir questões a respeito da literatura infantil para bebês.

Entretanto, apesar de apresentar avanços significativos, os currículos e as disciplinas voltadas aos bebês ainda são um campo a ser desenvolvido. Um exemplo dessa limitação, refere-se a oferta da disciplina “Literatura infantil na escola” na modalidade de educação à distância. Considerando a relevância de que acadêmicos estabeleçam contato direto com livros de diferentes materialidades, vivenciando a experiência de manusear o objeto-livro e de conhecer repertórios variados de forma presencial, tal configuração acaba por inviabilizar dimensões fundamentais dessa formação.

No capítulo a seguir, apresenta-se o conceito de literatura infantil, as discussões sobre a qualidade dos livros para bebês, a importância de a literatura infantil ser incorporada ao cotidiano dos pequenos, os tempos e espaços propícios para a literatura com bebês, bem como o conceito de Bebetecas. Por fim, o estudo traz um pequeno histórico da creche no Brasil e algumas das políticas públicas que tratam da literatura infantil.

### **CAPÍTULO 3 – LITERATURA INFANTIL NA PRIMEIRA INFÂNCIA: TEMPOS, ESPAÇOS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Dando continuidade às reflexões desenvolvidas no capítulo anterior, este capítulo apresenta o conceito de literatura infantil, discussões acerca da qualidade dos livros para bebês, a importância de livros para bebês. Fala sobre alguns espaços tidos como propícios para realizar essa leitura como, por exemplo, o colo como lugar de vínculo com o adulto, seja na instituição educativa ou no âmbito familiar, as bebetecas como espaços coletivos pensados e projetados para os bebês, a creche como sendo a 1º etapa da Educação Básica e por vezes o primeiro lugar de contato com literatura infantil. Por fim discorre sobre o PNLD, considerando a importância de políticas públicas que viabilizem o acesso dos bebês aos livros e o ProLEEI como sendo um importante programa de formação continuada de professores.

#### **3.1 O QUE É LITERATURA INFANTIL E REFLEXÕES SOBRE LIVROS, E MERCADO LITERÁRIO**

A partir dos escritos de Zilberman (2003) e Guimarães (2011) a respeito da produção literária para bebês e crianças, compreende-se que por muito tempo, a criança era vista como um mini-adulto, como um ser incompleto, imperfeito, que precisava ser moldado e disciplinado para se encaixar no mundo dos adultos. Tomando como referência essa visão de criança como insignificante, “pouco ou quase nada era destinado especificamente à criança. Ela (a criança) lia aquilo que os adultos liam, ouvia as mesmas histórias, recebia a mesma atenção que os adultos” (Chicowski, p. 7, 2010) e se vestia como um adulto. Essa invisibilidade das crianças e da infância permaneceu por muito tempo, tendo em vista que somente a partir do século XVIII, surgem as primeiras preocupações com essa etapa da vida. Consequentemente, criam-se os primeiros documentos com vistas a valorizar as especificidades da infância (Zilberman, 2003).

A partir dessas transformações e conquistas referentes à concepção de infância, “o material de leitura para crianças também é repensado” (Chicowski, 2010, p. 8). Neste sentido, com a valorização desta faixa etária, as primeiras publicações com foco na infância começaram a circular. Entretanto, Zilberman (2003) destaca que essas primeiras produções tinham um forte intuito educativo, pois a literatura infantil,

nesse momento, não era vista como arte e sim como recurso didático, tornando-se então, um instrumento para a pedagogia atingir seus objetivos.

Tratar de literatura infantil, não é somente disponibilizar livros quaisquer para o bebê, sem intencionalidade, sem qualidade, sem mediação, sem minimamente saber do conteúdo do livro. Pelo contrário, é a disponibilidade do adulto, de identificar a qualidade do material e do seu tempo que será cedido ao bebê. López (2023, p. 18) nos afirma que

Não dá no mesmo lançar uma bola quadrada na quadra dos bebês. Há livros ruins, livros com uma linguagem reduzida, livros com ilustrações estereotipadas que desconfiam da possibilidade de apreciação estética dos bebês, que se convertem em bolas murchas e não produzem grandes possibilidades de interação.

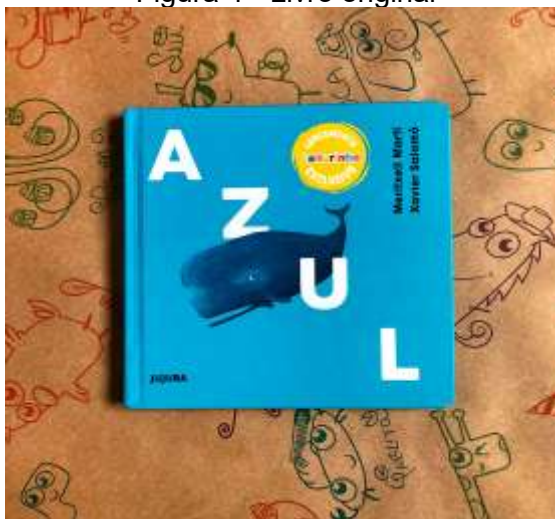
Ainda hoje, ecoa na sociedade a ideia de que os livros para bebês devem se restringir à experiência sensorial. Tal visão é, em grande parte, reflexo dos modelos de livros que predominavam nas prateleiras do mercado editorial. Além disso, “esses critérios de seleção de livros exageradamente simples, ou que têm um fim predeterminado para ensinar ou comportar-se bem ou adequar-se à cultura em que vivemos, provêm do nosso desconhecimento sobre os bebês” (López, 2023, p. 18) e sua capacidade. Neste contexto, Tolentino (2022) reitera que, até pouco tempo atrás,

Predominavam obras que estimulam o manuseio (por exemplo, com botões, partes destacáveis, superfícies com relevo, aplicação de pelúcia ou outras texturas, livros com fantoche, chocalho e mordedor), produzidas com materiais os mais diversos (plástico, tecido, papel cartonado, emborrachado) e que contam com recursos sonoros. Via de regra, os textos eram secundarizados e as ilustrações reduzidas a uma função principalmente referencial. Objetos lúdicos, sem dúvida; literários, talvez (Tolentino, 2022, p. 63).

No tocante a essa compreensão, Baptista, Petrovitch e Amaral (2019) anunciam que apesar de ser evidente a melhora da qualidade e da quantidade da oferta de livros, nas últimas décadas, ainda é possível encontrar, em diferentes lugares de vendas e acervos de bibliotecas, livros de baixa qualidade, tanto textual, quanto artística. Segundo as autoras, esses materiais são compostos por “narrativas demasiadamente simples e despretensiosas, que ignoram as capacidades intelectuais e emocionais das crianças; contêm ilustrações estereotipadas [...]” (p. 89). Para Zilberman (2003, p. 52) a má qualidade dessas obras está diretamente relacionada com “as qualidades atribuídas à infância em geral, quais sejam: a menoridade, a inferioridade e o estágio de “ainda não” [...]”.

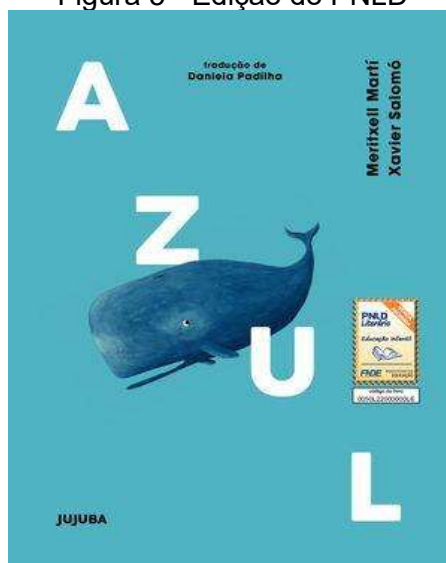
Ademais, mesmo diante de um enriquecimento na qualidade dos acervos literários infantis, a continuidade dessa boa produção literária, está diretamente ligada aos custos do mercado editorial. Consequentemente, quando o preço se torna um filtro, o acesso aos livros deixa de ser um direito e passa a refletir desigualdades econômicas, limitando o contato das crianças com as obras em sua integridade. O objeto-livro é simplificado, reeditado para reduzir custos de produção, o que inevitavelmente altera a experiência estética originalmente concebida para o leitor infantil, como é possível observar na imagem, o livro comercial, capa dura, quadrado e a edição Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, no formato vertical, brochura, como é possível verificar nas figuras 4 e 5:

Figura 4 - Livro original



Fonte: Editora Jujuba (2022).

Figura 5 - Edição do PNLD



Fonte: Editora Jujuba (2022).

Paralelamente a isso, Baptista, Petrovitch e Amaral (2019) destacam outros dois empecilhos que impedem que bons livros cheguem às mãos dos leitores mirins, como os denomina Zilberman (2003). O primeiro deles, se refere à escassez dos processos de escolha dos livros que contam com a participação direta e efetiva das professoras regentes de turma, por diferentes motivos, como a limitação da equipe gestora ou por ausência de conhecimento e repertório em relação aos livros infantis de qualidade. “Por outro lado, são igualmente escassos, nos cursos de formação inicial e continuada, conteúdos voltados para a formação das professoras como mediadoras e promotoras de leitura” (Baptista; Petrovitch; Amaral, 2019, p. 2). Ou seja, mesmo que haja a destinação de recursos para a aquisição de obras literárias de qualidade, a ausência de uma formação consistente sobre literatura infantil para bebês tende a conduzir as futuras docentes a escolher os livros costumeiros, ou a se abster da escolha, limitando o acesso dos bebês ao que se tem produzido nas últimas décadas como boas obras para os pequenos.

Nesse contexto, e considerando o bebê e suas especificidades, qual o livro ideal para ser lambido, mordido, arrastado, experimentado, tateado etc.? Rosinha (2022, p. 196) afirma que “Talvez a resposta mais imediata aponte que os livros para bebês devem ser curtos, com imagens isoladas na página dupla, pouquíssimas ou nenhuma palavra” constituído ainda, de materiais como pano e plástico. Contudo, considerando o bebê como sendo um leitor potente, ele merece muito mais que somente esse material. A autora mencionada também enfatiza que é possível, sim, denominar o bebê como um leitor, mesmo que não seja alfabetizado, uma vez que esse sujeito, desde que nasce, é

[...] leitor das melodias das nossas vozes, leitor das expressões dos nossos rostos, leitor dos cheiros e dos paladares, leitor dos silêncios e dos movimentos, leitor do ambiente e de tudo o que ele contém. O bebê é um leitor competente de tudo o que está à sua volta, inclusive dos livros. Leitor que merece livros que contenham narrativas, que sejam divertidos e que proporcionem um bom jogo, que é o que os livros fazem com a gente, eles jogam com o leitor (Rosinha, 2022, p. 196).

Diante disso, os materiais utilizados para a produção dos primeiros livros para bebês devem ser diversificados, compostos por diferentes materiais como plástico, pano e texturas. Além disso, podem oferecer, interações de diferentes tipos, “linguetas, dobraduras, abas, etc.” (Colomer, 2016 p. 104). Nesta mesma direção, recorre-se a Barnett (2024) que afirma que os livros infantis devem ser amplos,

incluindo diferentes temas, estilos e pontos de vista. Ou seja, devem ser bem variados, assim como os contextos de vida de quem os lerá.

De igual modo, um critério importante a ser considerado, durante a escolha de um livro infantil,

[...] diz respeito à forma como o livro concebe as crianças. A obra aposta em uma visão de criança como ser potente, que suporta desafios e complexidades, ou, ao contrário, possui uma visão subestimada da infância, ao utilizar linguagem exageradamente infantilizada e textos dotados de explicações óbvias e modulações de comportamento? (Baptista; Petrovitch; Amaral, 2019, p. 93).

Paiva (2016) ressalta, ainda, que há 3 aspectos principais que devem ser observados, na escolha dos livros de literatura infantil para crianças, que são: A qualidade textual, qualidade temática e, por fim, a qualidade gráfica.

O primeiro deles, denominado por Paiva (2016, p. 32) como qualidade textual, se refere aos “aspectos éticos, estéticos e literários, na estruturação da narrativa, poética ou imagética”. Logo, deve-se atentar ao vocabulário utilizado, tendo em vista que deve respeitar e ampliar o repertório linguístico da criança. Já a qualidade temática, nos oferece a oportunidade de perceber se a temática abordada na obra, dialoga com os interesses das crianças ao nível de conhecimento prévio e condiz com seu contexto social e cultural. Por fim, a qualidade gráfica aborda “[...] a qualidade estética das ilustrações” (Paiva, 2016, p. 36), se as mesmas conversam com o texto escrito e se os recursos utilizados são adequados para a idade da criança (Paiva, 2016). Em relação às imagens, Bonnafé (2008) reitera que as mesmas iluminam o texto, completam seu sentido e o desenrolar da história.

Autoras como Zilberman (2003) e Reyes (2010), trazem em seus escritos, que este trabalho de seleção de livros a partir de critérios de qualidade literária, bem como os esforços produzidos pelos profissionais de educação para conduzir a leitura de uma maneira adequada, aos poucos vão estimulando os bebês/crianças a terem interesse pela literatura, e contribuindo para sua leitura de mundo. Leitura essa, que não começa quando a criança aprende a decodificar letras e sim muito antes, na voz que o bebê ouve na vida intrauterina, com a linguagem que chega pelos sons e ritmos, e com as interações com o outro.

### 3.2 O PORQUÊ DOS LIVROS PARA BEBÊS

Apesar de, atualmente, existirem diferentes campos do saber que tratam a respeito da infância e seu desenvolvimento, Reyes (2010, p. 19) destaca que há uma concordância a respeito da relevância da primeira infância, em particular, o período de 0 a 3 anos, como sendo o período de “maiores possibilidades quanto à maturação e à aprendizagem”. Isso se dá, conforme pesquisas de diferentes especialidades médicas comprovam que o cérebro do bebê possui muito mais neurônios do que o cérebro de um adulto. A autora mencionada afirma que pesquisas do campo da neurologia,

comprovam que a maleabilidade ou a plasticidade do cérebro infantil é praticamente ilimitada e que durante a etapa intrauterina e os três primeiros anos de vida se registram um crescimento neurônico acelerado e uma proliferação inusitada de conexões entre os neurônios [...] Os neurônios estimulados com maior frequência continuam funcionando e os que não o são perdem sua sinapse (Reyes, 2010, p. 19).

Segundo Mantovani (2014, p. 79), o resultado de algumas pesquisas mostra que a prática cotidiana, de apresentação de livros para as crianças, “é um dos elementos previstos para o subsequente sucesso escolar e, principalmente, para a motivação e a competência em ler e escrever”. É evidente que a criança que tem acesso à literatura infantil cotidianamente, terá maiores motivações em seu processo de alfabetização, porém, apesar de ser uma prática corrente, não se pode utilizar da literatura infantil somente com este propósito. De acordo com Barnett, “O didatismo, sempre inimigo de uma boa narrativa, é desenfreado nos livros infantis, devido à insistência de longa data de que as histórias devem ensinar alguma coisa” (Barnett, 2024, p. 20), sendo assim, concorda-se com este autor que enfatiza que se deve fugir de relacionar a literatura infantil ao utilitarismo, visto que

Ao afirmar que os livros ajudarão a melhorar o comportamento das crianças, a acelerar o seu desenvolvimento emocional ou permitirão a elas aumentarem suas notas, inevitavelmente acabamos limitando o alcance da literatura infantil. A arte não precisa ser “útil” (Barnett, 2024, p. 21).

Nesta mesma direção, Bonnafé (2008) afirma que “Oferecer livros aos bebês não significa proporcionar uma forma precoce de aprendizado da leitura [...] ao misturar com brinquedos, nossa intenção não é apenas prevenir as dificuldades que

as crianças podem ter ao aprender a ler” (Bonnafe, 2008, p. 36, tradução nossa). Garantir que os bebês tenham acesso à literatura infantil, ou seja, a arte e cultura, é assegurar que este sujeito esteja inserido em uma sociedade que garanta seus direitos humanos, e nessa perspectiva, Candido (1995) afirma que o acesso à arte e à literatura, em todas as suas formas, não é um privilégio, mas um direito inalienável.

Ofertar para o bebê, essa experiência com os livros, não se trata de considerar o bebê um adulto em formação, um vir a ser, um miniadulto que precisa aprender a falar, ler e escrever, mas é enxergar a potência de um bebê que nasce em um mundo e uma sociedade letrada. Para López (2023, p. 14) “poderíamos dizer que a linguagem nos constitui. Entender uma linguagem e ser capaz de utilizá-la nos iguala aos demais e nos permite entrar na cultura”. Em outras palavras, “Não se trata aqui de um sujeito “pré-linguístico, mas daquele que nasce para um mundo que já é o da linguagem e que é capturado por ela desde muito cedo” (Lima, 2017, p. 56).

Pesquisadoras como Baptista (2017) e Lima (2017) mostram que uma vez que o bebê nasce inserido em um mundo de linguagem, os livros, as cantigas de ninar, acalantos etc., oferecem as primeiras experiências com o mundo letrado. Logo, esse primeiro contato com um repertório de literatura infantil, faz parte do que Daher (2022, p. 22) denomina como “arcabouço cultural” e “que constitui a base das primeiras vivências poéticas do ser humano, além de ser elemento de inscrição na cultura, no sentido identitário e de pertencimento a um grupo”.

Nesta mesma direção, López (2025, p. 34) também afirma que os bebês realizam suas próprias leituras desde o momento em que chegam ao mundo, leitura essa “que lhes permite começar a outorgar sentidos aos infinitos estímulos que os cercam e os embalam nos fatos da cultura e da vida biológica”. Ou seja, a leitura vai além de somente decodificar sinais gráficos, ela está relacionada com as interações entre os indivíduos e a sociedade, pois já dizia Freire (1989, p. 8) “A leitura do mundo antecede a leitura da palavra”.

Em outras palavras, o acesso “desde os primeiros meses de vida do bebê, ao texto literário, pode significar um fértil caminho para a inclusão das crianças no universo da cultura” (Baptista, 2017, p. 64). Sobre tudo na primeira infância, visto que,

[...] nunca, como nos primeiros anos, essas conexões são tão claras: o que pode interessar mais a uma criança do que a experiência dos outros, mais experientes? Poderiam imaginar o que significa ter um, dois ou três anos como totalidade de experiência de vida? ... tudo acontece pela primeira vez:

a noite, o dia, a primeira despedida na escola, a febre, o natal, o ciúme, a festa de aniversário. E é precisamente este o material literário: a experiência gregária escrita em símbolos e contada por vozes íntimas que nos leem e nos dão pistas sobre como os outros fizeram. (Reyes, 2017, p. 48)

Portanto, ao falar de literatura infantil para bebês, está-se falando da construção e atribuição de sentidos, por meio das interações com um adulto, visto que o bebê não consegue adquirir sozinho, seus próprios livros. Sendo assim, “Ler para bebês significa compreender o ato de leitura como um processo de construção de sentidos sempre partilhado” (Baptista, 2017, p. 65). Dentro desse cenário, para que o bebê possa vivenciar esse contato com os livros “é de suma importância a disponibilidade do adulto, que, pela mediação, oferece ao pequeno leitor a vivência da experiência leitora de forma enriquecida” (Daher, 2022, p. 26).

Lima (2017) pondera que quando a escola, a família (e outros interlocutores) leem para uma criança, estão agindo dentro do campo da micropolítica da infância, pois “Ler para uma criança é resistir, é promover, é romper, é apostar no que pode uma criança” (Lima, 2017, p. 56). Contudo, é urgente que a macropolítica da infância também se sensibilize para implementação de ações que garantam o direito ao acesso dos bebês aos livros de qualidade, ou seja, todas as discussões que perpassam a literatura infantil, como a qualidade dos livros, o bebê como ser potente, a formação do profissional para atuar na mediação literária, deveriam fazer parte de pautas de políticas públicas, transcendendo iniciativas pontuais que acontecem (ou não) nas famílias e escolas (Daher, 2022).

### 3.3 TEMPOS E ESPAÇOS DA LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS

Toda e qualquer leitura, realizada por um bebê, uma criança ou um adulto, exige um tempo reservado e um espaço propício para isso. Durante décadas, as bibliotecas assumiram esse papel de acolhimento para o momento de ler. As bibliotecas encontradas no Brasil, tem como principais características

[...] organização, guarda e disponibilização de materiais bibliográficos e documentais; preservação da memória local; prestação de serviços de informação à comunidade na qual está inserida; realização de atividades de promoção da leitura e de inclusão digital; oferta de programação cultural; apoio a pesquisas escolares e de interesse geral (Farias, 2022, p. 90).

Entretanto, com o avanço das tecnologias, as bibliotecas perderam algumas de suas atribuições, visto que os celulares, tablets e notebooks, disponibilizam os livros virtualmente, de uma maneira mais rápida e cômoda. Essa questão, acaba fazendo com que a exploração do objeto livro perca espaço no cotidiano de leituras. Por sua vez, as bibliotecas têm muito mais potência do que somente disponibilizar livros físicos, é também um espaço de formação (Farias, 2022). A respeito disso, a referida autora enfatiza que

Obviamente, está em seu campo de atuação, no centro dele, a disponibilização de acervos bibliográficos para a pesquisa e a leitura de seus usuários, principalmente em um país cuja renda média não permite que livros façam parte da cesta básica das famílias. Mas a ação bibliotecária, que justifica e torna fundamental a existência de bibliotecas, extrapola a simples oferta de livros. Mais que garantir o acesso a conteúdos, sejam eles quais forem, as bibliotecas que se comprometem com um projeto democrático e emancipador trabalham para que as leituras a que convidam seus leitores contribuam para que eles ampliem sua compreensão do mundo, do tempo e do espaço em que vivem, das relações de que participam, orientando projetos individuais e coletivos (Farias, 2022, p. 92).

No que tange a esse entendimento a respeito das bibliotecas, a autora citada nos provoca a refletir: “Como pensar bibliotecas para as crianças, incluindo os bebês e as crianças muito pequenas, nessa perspectiva?” (Farias, 2022, p. 93).

Para Farias (2022), a primeira condição para que as bibliotecas se abram para a infância é desconstruir os conceitos estereotipados de criança e de suas realidades, que obviamente são distintas. Em relação ao acervo bibliográfico, deve ser diverso, com uma boa coleção de livros convidativos, com diferentes autorias e experimentações estéticas, pois quanto maior for o número e a qualidade dos livros disponibilizados, maior será o convite para que os pequenos se deliciem nas obras ali expostas. Por conseguinte,

Assim como a constituição do acervo bibliográfico, o espaço físico da biblioteca é algo a ser observado com atenção. Para que os bons livros estejam disponíveis para as crianças, para além das portas abertas e da gratuidade dos serviços bibliotecários, é necessário que o espaço físico da biblioteca seja o mais acessível possível para os pequenos leitores, que devem poder circular pelas estantes e encontrar um jeito confortável para se acomodar e folhear os exemplares escolhidos, incluindo, claro, a existência de infraestrutura que permita seus cuidados: banheiros adequados, fraldário, mobiliário seguro e acolhedor, dentre outros aspectos. Isso implica, naturalmente, o acolhimento dos adultos que acompanham as crianças, que não costumam estar sozinhas em espaços públicos (Farias, 2022, p. 95).

Mais do que formar leitores, as bibliotecas voltadas aos bebês devem priorizar a experiência de tocar os livros, a escuta atenta das histórias, o encantamento diante das ilustrações, ou seja, experiências que despertam sentidos antes mesmo das palavras, fazendo com que as pessoas que acessam esse ambiente se sintam seguras e à vontade.

### 3.3.1 Para os Bebês, Bebetecas!

Para ampliar as discussões a respeito de bibliotecas pensadas para os bebês, adotou-se nesta pesquisa, o conceito de “Bebeteca” que inicialmente foi utilizado para tratar das iniciativas de disponibilizar os livros para crianças que ainda não haviam se apropriado da linguagem escrita. Os primeiros países a utilizarem o termo, foram a França, Portugal e Espanha (Facchini, 2009). No Brasil, uma das iniciativas pioneiras de bebetecas surgiu em 2005, na cidade de Castro - Paraná, em um Centro Municipal de Educação Infantil.

Senhorini e Bortolin (2008) trazem o conceito de bebeteca como sendo “[...] uma biblioteca especialmente destinada para os bebês, seus pais ou responsáveis em trabalhar todas as possibilidades de leitura e envolvendo a criança no mundo lúdico, despertando primeiramente, o prazer e a paixão pela leitura” (Bortolin, 2008, p. 129). Abaixo, as figuras 6 e 7 ilustram um exemplo desses espaços.

Figura 6 - Bebeteca UFMG



Fonte: Google Images (2019).

Figura 7 - Bebeteca da Prefeitura de Canoas



Fonte: Google imagens (2024).

Além do acervo bibliográfico e do espaço físico, já discutidos, que devem ser pensados e projetados para atender as especificidades dos bebês, de acordo com Facchini (2009, p. 15) há que se observar também os aspectos de “espaço, mobiliário, jogos, materiais para criar diferentes ambientações, seu regulamento, bem como tomar-se bastante cuidado com a segurança dos bebês”. Logo, o espaço precisa ter um tamanho adequado e ser aconchegante para que as leituras sejam realizadas e “Tudo que possa propiciar o acesso à magia dos contos deve estar à disposição: panos coloridos, espelhos, tules, varinhas mágicas, fantasias, entre tantos” (Facchini, 2009, p. 15).

Sobre o mobiliário, Facchini (2009) reitera que deve ser forte, para aguentar os movimentos do bebê, porém leve, para não causarem acidentes graves. As estantes devem ser baixas, com caixas ou cestos para armazenar os livros, visto que o principal objetivo disso, é que os livros fiquem ao alcance do bebê. Para Souza e Motoyama (2016, p. 29),

A construção de uma bebeteca nas instituições de educação infantil não é algo idealizado ou difícil de ser concretizado. Basta disposição dos gestores e do corpo docente para que essa ação possa ser desenvolvida. Todavia, como em todo projeto educacional, é preciso que os interessados estejam atentos a alguns detalhes bastante importantes para que o espaço de fato cumpra sua função. Inicialmente, a escola precisa compreender que a bebeteca é um local de desenvolvimento infantil, portanto, ela não pode ser algo volátil ou sem um espaço físico adequado para o seu funcionamento.

Em outras palavras, todo o ambiente da bebeteca precisa ser pensado e projetado a partir das especificidades dos bebês, tendo ainda, tapetes emborrachados para permitir que possam engatinhar pelo ambiente, ventilação adequada, limpeza periódica, além do acervo diversificado de livros, fantoches e tudo que permeia a literatura. (Souza; Motoyama, 2016).

### 3.3.2 Literatura de Colo

E por falar em espaços propícios para “leiturar” como nos diz Maria Emilia López, há um lugar seguro e oportuno para a construção de vínculos a ser considerado no contexto da educação infantil, lugar esse, que é (ou deveria ser) o primeiro espaço, (ou lugar)

[...] para onde o bebê vai ao sair do útero, espaço circular de aconchego, em que se aproxima do som do coração, aquele com o qual convive na barriga. É lugar de cura de cólica, de arranhão no joelho, de medo do desconhecido. É lugar de mirar nos olhos, de sentir a respiração e o calor dos corpos conectados (Padilha, 2022, p. 207).

Ou seja, o colo. É no colo que o bebê consegue expressar seus sentimentos, recebe carinho e consolo da mãe por conta dos seus anseios referente a este mundo novo que está começando a descobrir. E já que ousou-se em consonância com López, juntar os verbos ler e amar, por que não unir a literatura infantil com um lugar de aconchego? De acordo com Parreiras (2015), “A voz e o rosto dos adultos são os primeiros livros de um bebê.” (Parreiras, 2015, p. 302). Neste contexto, entende-se que a primeira leitura realizada por este pequeno ser, é das expressões faciais, da respiração, e do tom de voz dos adultos que a seguram. Ou seja, quando se difunde a literatura, com um espaço de afeto e segurança, possibilita-se que o bebê crie memórias e emoções, se constituindo como sujeito, ao mesmo tempo que constrói suas relações com seus pares.

À vista disso, aconchegar um bebê no colo, ler uma história, lhe mostrar imagens, ajudá-lo a conhecer o mundo, é uma oportunidade imensa de criação de vínculos, tendo em vista que “O colo, de certo modo, reproduz o ambiente restrito do útero, trazendo para o bebê elementos para a autorregulação a partir de uma vivência corporal que retoma referenciais de espacialidade já conhecidos por ele (Daher, 2022,

p. 20). Esse momento de leitura compartilhada entre o adulto e o bebê ou a criança pequena, é denominado por Bonaffé (2008) de “afetos compartilhados”.

Desta forma, Parreiras (2015, p. 303) afirma que a literatura de colo, é uma prática que começa “por meio de acalantos, parlendas e cantigas de roda. Por meio de histórias contadas e lidas, brincadeiras com sonoridades e palavras”. Ainda, a autora ressalta que o adulto não deve se preocupar em terminar a história, uma vez que “Para o bebê e a criança bem pequena, importa aquele momento de leitura e de manuseio de um livro, mesmo que breve. Importa o instante, a experiência segura e cuidada” (Parreiras, 2015, p. 303).

### 3.4 A CRECHE COMO ESPAÇO EDUCATIVO

Ao tratarmos das corporeidades-sensorialidades dos bebês, torna-se imprescindível estabelecer a compreensão de escola, visto que é neste e por este espaço-tempo que estes estão sendo constituídos como sujeitos. A escola não é apenas um espaço físico, mas um espaço social, produto de uma evolução histórica e de suas demandas, que possui finalidades, objetivos e dispositivos (Abreu; Dornelles, 2021, p. 37).

A creche, mais especificamente a sala de referência, onde os bebês permanecem durante grande parte do dia, configura-se como um espaço significativo e de potencial para a promoção da leitura, ainda pouco explorado nas práticas cotidianas da educação infantil. O termo “sala de referência”, é aqui compreendida como um espaço educativo, ampliando para as possibilidades de interação, brincadeiras e experiências nos diferentes espaços de convívio e aprendizagem, considerando as especificidades do cotidiano e da prática pedagógica na Educação Infantil. Já Zilberman utiliza do termo “sala de aula” e para a autora, “[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade” (Zilberman, 2003, p. 16).

Em conformidade disso, Bonnafé (2008) ressalta que apesar de reconhecer que existem alguns malefícios dos bebês frequentarem a escola desde muito cedo, como por exemplo, se separar precocemente do seio familiar, se tornar “indisciplinado” ou “dócil demais” a autora deixa claro que “[...] a escolarização continua sendo a melhor solução para muitas crianças pequenas que encontram na

escola um serviço organizado e profissionais competentes e bem formados” (Bonnafé, 2008, p. 114).

Sobretudo, é impossível ignorar que as creches de hoje, são o resultado “da interação de tempos, influências e temas” (Kuhlmann, 2010, p. 77), ou seja, a creche que nossas crianças frequentam hoje, não é a mesma, de quando essa instituição se originou. Nesse contexto, Kuhlmann (2010) reitera que existem diferentes interpretações acerca das causas que influenciaram a formação das instituições de creche, pré-escola e jardins de infância. Para o autor, a infância, a maternidade e o trabalho feminino são aspectos em destaque na história da Educação Infantil.

Frédéric Le Play, sociólogo e economista francês, organizou, em 1855, uma exposição internacional na qual apresentou várias propostas relacionadas à moradia, vestimenta e alimentação da população pobre e trabalhadora. Em 1867, em uma nova exposição, Le Play, como era chamado, criou o “Grupo 10” com o objetivo de melhorar as condições físicas e morais da população. O grupo “procurava-se prever a educação da infância e do adulto, a casa em que fossem morar, os móveis e a alimentação [...] Privilegiavam-se as iniciativas voltadas para a implementação de instituições consideradas próprias da sociedade moderna” (Kuhlmann, 2010, p. 58).

Logo, de acordo com Kuhlmann (2010), o Grupo 10, propunha estabelecer instituições destinadas a amenizar a miséria, atuando no campo da saúde pública, bem como instituições que remediasses os vícios, a embriaguez e a promover o amparo ao desenvolvimento intelectual e moral dos sujeitos. A partir disso, alastraram-se as instituições de educação infantil, até então chamadas de sala de asilo e creche, sendo apresentadas “como uma solução para os cuidados da infância em função do trabalho feminino” (Kuhlmann, 2010, p. 58). Ainda que tenham surgido com um viés assistencialista, a criação das creches representou uma grande conquista para as mulheres da época.

Guimarães (2011, p. 39) afirma que “A raiz histórica da creche, a saber, o contexto da pobreza e do trabalho assalariado da mulher, marca até hoje a compreensão de suas funções na vida social brasileira”. Isto é, ainda hoje, o papel da creche na sociedade, reverbera com um caráter assistencialista, ou seja, um local para deixar as crianças, enquanto as mães trabalham, e não como um espaço de imenso potencial educativo, de desenvolvimento e de direito da infância.

Um momento importante em relação às primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil, ocorreu em janeiro de 1879, no Rio de Janeiro, com o lançamento de um jornal chamado “A Mãe de Família”, voltado às mães da classe burguesa, tendo como redator, um médico especialista em crianças, nos termos atuais, um pediatra. Segundo Kuhlmann (2010) um dos artigos publicados neste jornal, foi escrito pelo Dr. K. Vinelli, também médico, que atuava na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Seu artigo,

[...] intitulava-se A Creche (asilo para a primeira infância). Vinelli apresentou a creche de forma peculiar, pois, enquanto na França e nos países europeus, ela era proposta em nome da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui ainda não havia uma demanda efetiva daquele setor. O autor, embora se referindo a essa característica da nova instituição, mostrou-se preocupado com a lei do Ventre Livre, que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas (Kuhlmann, 2010, p. 80).

Nesta direção, Guimarães (2011) também afirma que “[...] a creche foi criada para a população pobre, atendendo aos filhos das ex-escravas, no contexto da abolição da escravatura no Brasil ou acolhendo os filhos das trabalhadoras domésticas e fabris” (Guimarães, 2011, p. 39). A autora supracitada afirma que, durante o período da escravatura, a presença do bebê era integrada aos trabalhos da mãe, seja na casa dos donos ou nas lavouras. Ainda, nesta época, era comum no país o uso da “roda dos expostos”, principalmente em instituições religiosas.

A roda era um objeto material disposto na porta de algumas instituições religiosas no Brasil do século XIX. Tratava-se de um dispositivo cilíndrico, com uma abertura em uma das extremidades, que ficava disposta no lado externo da instituição. Nesta abertura, a mãe depositava a criança sem que fosse identificada. Em seguida, girava a roda para dentro, tocava um sino, e a criança era recolhida, geralmente pelas religiosas responsáveis. Esse equipamento legitimava o abandono das crianças pobre, geralmente filhos das escravas. Com a Lei do Ventre Livre, a extinção da roda e, depois, a abolição da escravatura (em 1888), surge uma nova demanda: O que fazer com os bebês e as crianças pequenas, filhos das ex-escravas, para que as mães pudessem se dedicar ao trabalho assalariado? (Guimarães, 2011, p. 39).

Desse modo, a creche passou a ser concebida como algo muito além de um simples lugar que acolhia crianças, ela emergiu como alternativa, ou até em oposição à antiga roda, pois agora as mães já não abandonavam seus filhos para trás. Contudo, de acordo com a autora citada, essas instituições ainda “permanecem num lugar social desqualificado, à medida que os cuidados médicos e de saúde, considerados centrais, eram inconsistentes” (Guimarães, 2011, p. 40).

Em 1899, algumas indústrias e fábricas localizadas no Brasil, começaram a inaugurar creches com o objetivo de sustentar o trabalho da mulher. Ou seja, essas creches tinham a finalidade de atender os filhos das operárias para que as mesmas pudessem trabalhar, evitando faltas. Novamente fica claro, a função médico-assistencialista inicialmente destinada às creches (Guimarães, 2011). Para a autora, foi somente a partir dos anos 1980 que o enfoque na criança se transforma de “objeto de tutela” para “sujeito de direitos”. Mais especificamente falando, a promulgação da Constituição de 1988 ajuda a fortalecer os movimentos sociais que lutavam pelos direitos das crianças. Como consequência disso, “[...] a Educação Infantil para a ser um dever do Estado e um direito da criança” (Guimarães, 2011, p. 30).

Na década de 1990, houve a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no mesmo período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual tem por título III: “Do direito à educação e do dever de educar” e afirma em seu art. 29 que a primeira etapa da educação básica, ou seja a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Somado a isso, o documento dispõe que a formação dos docentes “[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...]” (Brasil, 1996, art. 62).

Guimarães (2011) afirma que a LDB 9394/96 desloca a responsabilidade pela assistência técnica e financeira às creches da esfera da assistência social para o campo da educação. Essa passagem traz consigo “os conceitos de educar e cuidar como delineadores do que é próprio do trabalho com as crianças de 0 a 6 anos” (Guimarães, 2011, p. 37).

A partir da LDB, foram publicados documentos norteadores para a educação básica, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 (RCNEI) que teve um papel mais orientativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 e 2009 (DCNEI's) de cunho mandatório, a BNCC de 2017 que estrutura aspectos a serem contemplados nas propostas pedagógicas, e o Referencial Curricular do Município de Ponta Grossa de 2020. Dos quais apresenta-

se as principais contribuições para se pensar os bebês no espaço educativo, sintetizando os dados no quadro que segue:

Quadro 7 - Contribuições de políticas públicas

| Política                                                   | Contribuição                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| RCNEI - 1998                                               | Traz a concepção de <b>criança</b> (de maneira geral) como sendo um sujeito social e histórico e que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico; As práticas pedagógicas devem ser flexíveis e atentas às singularidades de cada criança; Indissociabilidade entre o educar e o cuidar; Valorização do choro do bebê como forma de se expressar; Maior atenção a adaptação do bebê na creche;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| DCNEI 1999                                                 | Todo o documento fala de “ <b>crianças</b> ” de maneira geral, sem especificações sobre as particularidades dos bebês. Crianças devem ser atendidas por práticas que integrem cuidados físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais; A avaliação das crianças, deve ser feita por meio do acompanhamento e registros do desenvolvimento, sem finalidade de reprovação; As propostas pedagógicas devem ser planejadas com intencionalidade, mas abertas à espontaneidade das crianças, incluindo momentos de jogo, afeto, escuta e liberdade de expressão; As instituições devem garantir espaços, tempos e ritmos adequados às crianças, respeitando sua singularidade e favorecendo sua autonomia.                                                                                                                       |
| DCNEI - 2009                                               | Conceito de <b>criança</b> também de maneira geral, como sendo um 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. Fala de crianças de 0 a 5 anos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| BNCC - 2017                                                | Indissociabilidade entre o educar e cuidar; Importância da relação entre a família e a escola, principalmente na educação dos bebês; Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro; Diferencia bebês: 0 a 1 ano e 6 meses / Crianças bem pequenas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; A BNCC apresenta o que se espera que os bebês vivenciem em cinco campos de experiências: 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. |
| Referencial Curricular do Município de Ponta Grossa - 2020 | Não traz o conceito de bebês, utiliza apenas uma vez, o termo “crianças bem pequenas” e uma vez, “criança de 0 a 3 anos”, quando discute sobre os espaços e projetos para Educação Infantil. Os educadores são vistos como mediadores sensíveis e éticos, que precisam estar em constante formação.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Marco legal da primeira infância                           | Traz a primeira infância como sendo o período de 0 a 6 anos; É dever do Estado, estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância que atendam às especificidades dessa faixa etária; As políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura; A expansão da educação infantil deverá ser feita de maneira a assegurar a qualidade da oferta, com instalações e equipamentos que obedeçam a padrões de infraestrutura estabelecidos pelo Ministério da Educação, com profissionais qualificados conforme dispõe a LDB e com currículo e materiais pedagógicos adequados à proposta pedagógica.                                                                                                  |

Fonte: elaboração própria (2025).

A análise dos documentos citados, revela um avanço significativo na concepção de criança, valorizam a indissociabilidade entre educar e cuidar, o respeito aos ritmos e singularidades, a centralidade das interações e da brincadeira, a construção de vínculos afetivos e a escuta sensível por parte dos educadores, entretanto, ainda oscila na valorização e no reconhecimento dos bebês como sujeitos potentes, ativos e detentores de direitos, desde o nascimento.

No que se refere aos bebês, o RCNEI (1998) e a BNCC (2017) utilizam do termo “bebê” e trazem algumas especificidades para essa faixa etária, enquanto a DCNEI (1999 e 2009) trata a infância de forma mais geral, sem aprofundar as especificidades dessa fase. Já o Referencial de Ponta Grossa (2020) quase silencia os bebês, uma vez que o documento que norteia as práticas pedagógicas no município de Ponta Grossa, não traz um conceito de “bebê”, “criança bem pequena” ou “criança de 0 a 3 anos” conforme citado no texto. Ademais, não se sabe ao certo como esses documentos estão sendo vistos e interpretados pelas docentes, em sua prática e no cotidiano com os bebês.

Se tratando do direito de acesso dos bebês, à literatura, o RCNEI de 1998 traz a palavra “livro” para se referir a exemplos de recursos a serem utilizados em sala, mas não trata sobre literatura infantil especificamente, muito menos literatura para bebês. Na DCNEI de 1999, não foi possível localizar nada que se refere ao contato das crianças/bebês com livros ou sobre literatura infantil. Já as DCNEIs de 2009, reforçam que as práticas pedagógicas que compõem a Educação Infantil devem ter como eixos estruturantes, as interações e brincadeiras e a partir disso, garantir experiências que promovam o contato das crianças com diferentes formas de expressão artística, como a música, o cinema, a fotografia, a literatura etc. A BNCC de 2017, afirma que o contato com a literatura infantil, contribui para o desenvolvimento do gosto pela leitura, o fomento à imaginação, e o seu 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. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatuja 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).

A BNCC (Brasil, 2017) trata a literatura infantil com certa relevância, mas suas referências voltadas especificamente à Educação Infantil são pontuais, sendo a maior parte das menções direcionadas às crianças do Ensino Fundamental. Reitera-se assim, a importância de políticas públicas que garantam o acesso à literatura de qualidade, bem como de programas que possibilitem a formação de professores para o trabalho com a literatura infantil.

#### 3.4.1 Políticas de Acesso à Livros Infantis e à Formação de Professores: PNLD e ProLEEI

Logo, ainda com o objetivo de identificar recursos e políticas que garantam o acesso à literatura infantil na Educação Infantil, buscou-se analisar o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) sendo uma iniciativa do Ministério da Educação, e que tem por objetivo garantir aos estudantes, o acesso a livros didáticos e livros de literatura. Esse programa tem uma importância crucial nas práticas pedagógicas em diversas etapas da educação, inclusive na Educação Infantil. No tópico a seguir, apresenta-se as particularidades do PNLD.

Compreendendo as condições sociais da população brasileira e considerando o custo do objeto livro, o acesso a livros de qualidade para os bebês, não é uma realidade para muitas famílias no Brasil, uma vez que entre comprar um livro e comprar comida, a mãe escolherá suprir as necessidades primárias de seus filhos. Isto posto, destaca-se mais uma vez, a importância do trabalho com livros de qualidade, nas práticas cotidianas da escola, por exemplo, a leitura,

[...] são tensionadas pelas estruturas sociais e condições objetivas. Por exemplo, a última pesquisa sobre o Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF/2012<sup>1</sup> demonstra que a renda familiar é um dos fatores que influenciam o desempenho leitor da população brasileira. Em famílias que recebem mais de 5 salários mínimos, a porcentagem de alfabetizados plenos é de 52% e naquelas em que a renda é de até 1 salário mínimo esse nível de proficiência alcança apenas 8% das famílias. Dito de outra maneira, a questão sócio-econômica interfere diretamente no acesso às práticas de leitura, porque apenas parte das crianças tem oportunidade de adquirir livros, frequentar livrarias, ir a bibliotecas ou participar de atividades que as aproximem da leitura e da escrita, ou mesmo ter alguém que leia com elas, especialmente no Brasil, que está entre os países com pior índice de distribuição de renda, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Figueiredo, 2017, p. 85).

Por isso, concorda-se com Fedatto (2022, p. 81) quando diz que “O livro é, portanto, um objeto político”. À vista disso, se as raízes dessa falta de acesso ao livro, forem de ordem econômica, está-se aqui, pesquisando, trabalhando e lutando por políticas, projetos e iniciativas que garantam o acesso à leitura na primeira infância e que reconheçam a potência de um livro nas mãos dos pequenos leitores.

Ao abordar a literatura infantil e os livros para bebês, se posiciona com consciência social e política, tendo em vista que o objeto livro ainda fica restrito a poucas crianças, por diferentes motivos, desde a questão do hábito de leitura, a compreensão de um sujeito leitor, até às variáveis econômicas e o custo do livro infantil, que não é acessível a todas as famílias e realidades.

Neste sentido, reitera-se a relevância do espaço educativo, que permita o acesso aos livros e a práticas leitoras diversas e de qualidade. Assim, se discute neste tópico a importância das políticas públicas de acesso ao livro/literatura infantil. No que se refere às políticas públicas pensadas para a primeira infância, Reyes (2010, p. 20) relata que,

Levando em conta que a qualidade da intervenção durante a primeira infância não só afeta o âmbito da vida privada como também se reflete no progresso econômico e social, os governos e os setores educativos começaram a tomar consciência sobre a necessidade de abordar o assunto a partir de um marco político, como condição imprescindível para garantir a equidade das oportunidades desde o começo da vida, especialmente nos países em desenvolvimento. No âmbito específico da linguagem já se demonstrou que a criança depende quase completamente da influência de seu meio e que os modelos apresentados pelos adultos próximos são decisivos, o que leva a deduzir que oferecer ambientes estimulantes para o desenvolvimento de habilidades de linguagem pode reverter em economias significativas para a educação pública, já que reduz de modo considerável os problemas de repetência e evasão escolar.

Uma das políticas públicas de promoção a leitura nas escolas e que tem grande relevância na área da educação, é o PNLD cujo objetivo principal é “disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica” (Brasil, 2018). Entretanto, existe um percurso a ser percorrido, até que o livro chegue nas mãos dos pequenos leitores e funciona da seguinte maneira: As editoras interessadas submetem suas obras em resposta ao edital publicado pelo Ministério da Educação (MEC), esses materiais passam por avaliações técnicas e pedagógicas realizadas por especialistas, posteriormente, os professores em conjunto com a

equipe gestora realizam a escolha dos materiais, dentro da lista aprovada, para que somente após esse processo, os livros cheguem às escolas.

A última escolha de obras literárias que aconteceu, foi em 2022, tendo uma previsão de uso dos livros de 4 a 6 anos. Sendo assim, provavelmente, ter-se-á uma nova escolha de livros em 2027/2028.

Vale ressaltar ainda, que há no Brasil, um Projeto de Formação Continuada de Leitura e Escrita na Educação Infantil - ProLEEI, derivado do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, criado em 2008, a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e as seguintes universidades: UFMG, UFRJ e UNIRIO. De acordo com o site oficial da UFMG, esse projeto surgiu da necessidade de aprofundar o debate em relação ao papel da Educação Infantil na ampliação das experiências infantis relacionadas às linguagens oral e escrita, dando origem ao Programa Currículo em Movimento, que culminou, em 2010 com a publicação do texto “A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”.

No ano de 2013, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e a Coordenação Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação – COEDI/SEB/MEC, por meio de Termo de Cooperação Técnica entre MEC e UFMG, aprovaram o projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”. Assegurou-se, assim, o financiamento para uma pesquisa abrangente, ao mesmo tempo, em que promoveu uma relação profícua e fundamental das universidades com a formulação de políticas públicas (LEPI, 2025).

Enquanto Projeto, o LEEI teve como principal propósito promover e qualificar a formação continuada de professores, o que se efetivou inicialmente com a publicação da Coleção LEEI, contendo textos a respeito das especificidades da docência e o trabalho com a leitura e a escrita na educação infantil.

Uma vez instituído, o ProLEEI, por meio da Portaria MEC nº 85/2025, estabelece, ainda, uma rede de formadores, que são profissionais da educação selecionados por meio (preferencialmente) de editais específicos para cada estado ou município. Esses profissionais são os responsáveis por realizar a formação dos professores, oferecendo cursos que abordem a temática, seguindo o percurso formativo do material do programa.

A ações formativas aconteceram no decorrer dos anos em diferentes formatos, sendo: 2017/2018 - Edição PNAIC, 2018 e 2022 Edição na UFPR, 2018/2019 - Edição SMED-BH; 2021/2022 -Realização da 3ª EDIÇÃO; 2022/2023 - Edições na Chapada

Diamantina (BA) e o PAD Contagem (MG); 2023 - Edição em Juiz de Fora (MG). A edição de 2024 do LEEI/CNCA, fundamentada pelo Decreto nº 11.556/2023, marcou um esforço de expansão massiva na formação continuada de professores da pré-escola (4 e 5 anos), alcançando 3.792 municípios e mais de 223 mil profissionais. Com uma carga horária de 120 horas e utilizando a Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil da UFMG, a iniciativa focou na linguagem oral, leitura e escrita dentro das especificidades da primeira infância. A estrutura de governança foi estabelecida em três eixos: gestão, formação e o reconhecimento de práticas inspiradoras, visando fortalecer a cooperação entre a União, estados, municípios e as IFES para promover a equidade educacional.

Ressalta-se que houve avanços significativos para a edição ProLEEI 2025/2026, instituída pela Portaria MEC n.º 85/2025, que focam na consolidação e no aprofundamento dessa política por meio da Rede Nacional de Formadores. Diferente de uma formação técnica isolada, o ProLEEI busca incentivar o protagonismo da criança e a integração orgânica da leitura e escrita no cotidiano escolar, respeitando as descobertas infantis. Além disso, o projeto se expande para frentes específicas, como o LEEI Aprofundamento e o LEEI Indígena, garantindo que o conteúdo pedagógico esteja alinhado às pesquisas mais recentes e às realidades culturais de cada região

Neste contexto, compreende-se que, para os profissionais que atuam na educação infantil, o ProLEEI aparece como uma oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica. O objetivo não é ensinar técnicas, mas sim incentivar os professores a enxergarem a criança como protagonista de seu aprendizado, além de integrar a leitura e a escrita no cotidiano da sala de aula. O programa busca, assim, garantir que a educação infantil ofereça um ambiente rico em interações com a linguagem, preparando as crianças para as próximas etapas de sua jornada escolar.

Para os professores da educação infantil, que tem acesso ao curso, são disponibilizados materiais didáticos-pedagógicos em forma de 8 cadernos, com temáticas que tratam a respeito da docência na educação infantil, da criança, da linguagem oral e escrita, dos bebês e das crianças como leitoras, do currículo na educação infantil, dos livros e acervos literários e o debate com as famílias em relação à leitura dentro e fora da escola.

Tendo em vista que o foco principal da presente pesquisa, é a literatura infantil para bebês, debruçou-se sobre a análise do caderno de número 4, deste material didático que tem por título “Bebês como leitores e autores”. Abaixo, uma foto da capa do caderno, representado pela figura 8:

Figura 8 - Caderno 4: Bebês como leitores e autores



Fonte: Site LEEI (2016).

Este caderno é dividido em 3 unidades, sendo: Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso; Bebês, interações e linguagem; Brincar, cantar, narrar: Os bebês como autores. Na unidade 1, há os escritos de Maria Emília López apresentando o vínculo amoroso que se instaura durante a leitura no triângulo amoroso. Ademais, nesta unidade, a autora fala sobre a “leitura de mundo” que os bebês fazem desde o nascimento e desde a vida intrauterina. Outra questão apontada por López é a respeito das canções de ninar, que são as primeiras experiências literárias que o bebê tem contato, sendo esta fundamental pois potencializa a relação adulto-bebê e se transforma em um fator de proteção do vínculo inicial.

A unidade 2, traz Daniela Guimarães versando sobre a potencialidade dos bebês em participar de diferentes contextos sociais, bem como o papel do adulto na interação com esses sujeitos. A autora inicia enfatizando que, no viés do senso comum, os bebês são vistos com o olhar de “ainda não”, de fragilidade e dependência, no sentido de incompetência. Entretanto, este material didático considera o bebê

como um sujeito, visto que além de se constituírem como seres biológicos, são também sujeitos de linguagem e de cultura que se desenvolvem a partir das interações estabelecidas socialmente. Quando observa-se a relação de alguns adultos com os bebês, nota-se que, em determinadas situações, predominam práticas marcadas por interações automatizadas. Nessas circunstâncias, os cuidados, como a troca de fraldas, são realizados de forma rápida, com pouco contato afetivo e relacional, como se o bebê fosse tratado apenas como um objeto de cuidado. Tais práticas fragilizam as possibilidades de comunicação e de relação, limitando a construção de iniciativas por parte do bebê. Ao contrário disso, quando o adulto estabelece diálogo durante os momentos de cuidado, fala com o bebê, mantém contato visual e o toca de maneira afetuosa, fortalecem-se a parceria e a autoconfiança. Essas interações favorecem que o bebê reconheça a si mesmo e se expresse de forma mais segura e prazerosa.

Por fim, a unidade 3 volta com Maria Emília López tecendo relações entre a brincadeira, a narração e a leitura, ou seja, conforme foi sendo comentado no decorrer dos últimos 2 capítulos, o bebê não é apenas quem recebe a linguagem, mas quem a produz, por meio das brincadeiras, cantigas, narrativas e gestos que aparecem como formas primeiras de autoria, nas quais o bebê experimenta o mundo e se reconhece como sujeito. O texto destaca que brincar, cantar e narrar são experiências fundantes da linguagem, profundamente ligadas à afetividade. É no vínculo com o adulto, que canta, conta, escuta, responde e se deixa afetar, que o bebê encontra espaço para imaginar, simbolizar e expressar-se. Assim, cuidar e educar tornam-se indissociáveis: o afeto sustenta a criação, e a criação fortalece o vínculo. A autora defende, portanto, uma prática pedagógica sensível e atenta, que reconheça no cotidiano dos bebês uma potência poética. Ao valorizar essas experiências, ampliam-se as possibilidades de significação do mundo e afirma-se o bebê como autor de suas próprias formas de dizer, brincar e existir.

## **CAPÍTULO 4 – A LITERATURA INFANTIL PARA BEBÊS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: (NÃO)ESPAÇOS E POSSIBILIDADES**

No decorrer deste capítulo, são apresentadas as participantes da pesquisa, acompanhadas de sua caracterização, construída a partir das informações por elas próprias relatadas, buscando evidenciar aspectos que permitam compreender seus percursos, contextos e relações com o objeto investigado. Além disso, realiza-se uma discussão inicial acerca das categorias de codificação, entendidas como movimentos de organização, sistematização e interpretação dos dados. Por fim, discorre-se sobre os dados produzidos a partir das respostas ao questionário (Apêndice B), os quais foram organizados em cinco categorias analíticas, bem como sobre os registros das Rodas de Conversa realizadas com as turmas de 2º e 4º anos, estruturados em duas categorias. Todo esse conjunto é analisado à luz do referencial teórico que sustenta a pesquisa, em um diálogo que busca tensionar, aprofundar e dar sentido às vozes e experiências que emergem no estudo, com o intuito de responder a problemática da pesquisa e alcançar os objetivos propostos.

### **4.1 CONHECENDO AS ACADÊMICAS DO 2º E 4º ANO DE PEDAGOGIA**

A predominância feminina no curso de Pedagogia ficou evidente quando verificou que 93,4% das acadêmicas se identificam com o gênero<sup>6</sup> feminino e 6,6% se identificam como sendo do gênero masculino. Segundo Vianna (2022), isso se dá, pelas atribuições estereotipadas e enraizadas do papel do homem e da mulher na sociedade, ou seja, o homem deve ser agressivo, racional, militarista e a mulher deve ser dócil, afetiva, cuidar de todos. A autora afirma que “Muitas atividades profissionais associadas ao cuidado são consideradas femininas, como a enfermagem, o tomar conta de crianças pequenas, a educação infantil, etc” (Vianna, 2002, p. 93). Ainda, conforme a autora supracitada, para além dessa reprodução de estereótipos, essa feminização do magistério também está ligada às péssimas condições de trabalho e ao rebaixamento salarial.

No que se refere a isso, concorda-se que o cuidado faz parte das rotinas da Educação Infantil, especialmente se tratando de bebês, entretanto, a creche pode e

---

<sup>6</sup> Utiliza-se a expressão “gênero” em consonância com Vianna (2002).

deve “ser entendida como um espaço educativo e que não são somente os conhecimentos ditos “femininos” ou “naturais” que caracterizam as práticas das professoras” (Martins Filho; Martins, 2016, p. 30).

Sobre as idades, se tem uma diversificação que varia entre 18 a 41 anos, sendo que a maioria das acadêmicas tem entre 21 e 22 anos, diante disso, é possível dizer que é um público jovem, que adentrou o ensino superior logo após finalizar o ensino médio.

Partindo do entendimento de que a formação inicial tem grande relevância na vida dos sujeitos, optou-se em questionar as acadêmicas, se a formação de Pedagogia está sendo sua primeira graduação, e no que tange a isso, 88,5% das acadêmicas respondeu que sim, a Pedagogia está sendo sua primeira graduação, enquanto 11,5% já fez algum outro curso antes desse. As formações iniciais das cinco acadêmicas que, posteriormente, optaram pelo curso de Pedagogia abrangem diversas áreas do conhecimento, incluindo Administração, Bacharelado em Química Tecnológica, Turismo, Biomedicina, Jornalismo, Letras e Psicologia. É possível verificar que dentre os cursos citados, os que mais se aproximam da área da Pedagogia são os cursos de Letras e de Psicologia.

#### 4.2 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO - CATEGORIAS DE CODIFICAÇÃO

A pesquisa qualitativa entende que os dados são gerados no campo por meio de situações de interação entre pesquisador e participantes, e não simplesmente coletados como dados prontos, como discutem Flick (2022) e Minayo (2014). Após a geração dos dados, realizada via questionário *online*, deu-se início ao complexo trabalho de análise. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 221), essa etapa exige que os dados sejam organizados por meio de um sistema de codificação, visto que “À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos”.

Esse sistema, comentado pelos autores, requer uma observação cuidadosa dos dados, em busca de padrões e similaridades e em seguida, esse conjunto de dados localizados deve ser nomeado com alguma palavra ou frase que represente essas regularidades. Logo, cria-se uma categoria de codificação (Bogdan; Biklen, 1994). Com o intuito de analisar com propriedade os dados gerados, a partir do

questionário, organizou-se inicialmente, as respostas das participantes da pesquisa em 5 categorias teóricas, ou seja, derivadas do referencial conceitual adotado, que são: olhares para o currículo do curso de Pedagogia UEPG; compreensão de literatura infantil para bebês; um livro de qualidade; a importância da literatura infantil para bebês; o primeiro vértice: o adulto.

Dentro de cada categoria, estarão as respostas das acadêmicas do 4º e 2º ano, diferenciadas pela denominação que precede a resposta. Para diferenciar as acadêmicas durante a análise das categorias, optou-se em denominá-las como “acadêmica”, seguido do número que corresponde a ordem da sua resposta ao questionário, seguido de “C 2013” para os graduandos do currículo de 2013 ou “C 2024” para os que estão cursando o currículo de 2024.

#### 4.2.1 Olhares para o Currículo do Curso de Pedagogia UEPG

Buscando estabelecer um diálogo com a análise das matrizes curriculares vigentes, escolheu-se “ouvir” o que dizem os futuros pedagogos sobre o percurso que os forma, em relação à literatura infantil para bebês, uma vez que são suas vidas e formações profissionais que estão sendo atravessados por essas contribuições ou lacunas apresentadas nos currículos. Investigar o currículo a partir das vozes discentes é abrir caminhos e espaços de fala, para que outras narrativas emergjam, para além dos documentos. À vista disso, nesta categoria, apresenta-se as respostas que nos dizem respeito ao currículo do curso de Pedagogia.

Para geração de dados, optou-se por perguntar: **“Durante sua formação em Pedagogia, você teve disciplinas ou projetos que abordaram especificamente a literatura para bebês? Como foi/está sendo essa experiência?”**. Logo, nas respostas das acadêmicas que estão no 4º ano do curso (currículo de 2013) observou-se uma predominância de respostas dizendo que os mesmos não tiveram nada em relação à literatura para bebês durante sua formação em Pedagogia, ou seja, termos como *“não tivemos”*, *“não especificamente”*, *“pouquíssimo”*, *“não tive”*, se repetem evidenciando ainda mais, a lacuna em relação à temática, destacada na análise das matrizes curriculares.

É relevante observar ainda, que uma acadêmica disse que sim, teve algo relacionado a isso, porém não detalhou nada, três acadêmicas citaram a disciplina de

alfabetização e letramento e especificaram que a professora da disciplina, mesmo que brevemente, comentou sobre a importância da literatura ser trabalhada com os bebês.

Foi possível notar que os estágios supervisionados ganharam destaque nas respostas, como, por exemplo, a acadêmica 24/C2013 que disse: *“Não, descobrimos um pouco sobre isso somente durante os estágios em educação infantil”*. Tal como enfatizam Peroza e Camargo (2019, p. 87), o estágio é sobretudo, “[...] interação entre experiências e saberes de professores formadores, professores das instituições educativas e professores em formação; ele é partilha de saberes e pensares de crianças e adultos; ele é, por fim, tempo de encontro”. Ademais, as autoras citadas reiteram que o estágio se configura como “lócus de articulação teórico-prático” que permite ao acadêmico ter experiências e reflexões que auxiliam na construção de sua identidade profissional.

É válido destacar ainda que o Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil (GEPEEDI) foi mencionado na resposta da acadêmica 35/C2013 e o Programa de Iniciação à Docência foi citado pela acadêmica 27/C2013. Já a acadêmica 7/C2013 relatou que o pouco contato que teve com a literatura infantil para bebês foi por pesquisa própria. Ou seja, se a estudante não participou de nenhum projeto de extensão, grupo de pesquisa, de iniciação à docência, ou pesquisou por conta própria, irão concluir “[...] o curso sem ter tido uma discussão mais aprofundada sobre a educação e cuidado de bebês e demais crianças menores de seis anos” (Baptista; Barreto, 2019, p. 166). Neste caso, sem discussões sobre bebês e literatura infantil para os mesmos.

Chamou a atenção que, apesar de não constar em sua ementa, nem em suas referências bibliográficas, a disciplina de Ludicidade, Corporeidade e Arte foi consideravelmente citada nas respostas. É evidente esse destaque em respostas como da acadêmica 23/C2013 que relatou que: *“Sim, ludicidade e foi tão boa, pois abre um mundo de possibilidades”*, da acadêmica 14/C2013 quando disse *“Foi falado alguma coisa no primeiro ano, na aula de ludicidade”* e da acadêmica 41/C2013 que afirmou que *“Especificamente, não. Mas a temática foi trabalhada nas aulas de Ludicidade”*. Isso pode ser explicado, pois as professoras responsáveis por ministrar essas disciplinas, são pesquisadoras que também defendem a importância da literatura infantil para bebês.

Torna-se imprescindível destacar aqui, que há uma intencionalidade por trás de um currículo que não abrange os bebês, ou seja, essa “dimensão oculta do currículo escolar tem o poder de influenciar de maneira decisiva a constituição dos sujeitos envolvidos no processo educacional: educadores e educandos” (Campos; Giovinazzo Junior, 2024, p. 2). Baseados em Silva (2016) os autores citados denominam essa esfera do currículo como “currículo oculto” o qual é capaz de trazer “uma concepção de educação e de sociedade capaz de valorizar ou excluir, produzir ou reprimir identidades e subjetividades” (Campos; Giovinazzo Junior, 2024, p. 3). Logo, fica evidente a visão assistencialista a respeito dos bebês que ainda perpassa o contexto da sociedade atual. Outra acadêmica trouxe uma discussão pertinente, quando disse

*No 3º ano, tivemos o estágio em docência na educação infantil, porém um pequeno grupo que teve oportunidade de observação a prática com bebês e aplicar às Docências. Eu particularmente tenho pouquíssimas experiências para trabalhar com bebês (Acadêmica 34/C2013).*

Esse relato, está em consonância ao que se discutiu sobre estágio, ao analisar o currículo de 2013. Essa falta de articulação teórico-prática, dentre outros aspectos levantados por Gatti (2010, p. 1374) resultam em uma “pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica”.

Apesar de nos últimos anos, o aumento do nível de escolaridade dos professores tenha sido significativo, isso por si só não garante a melhora da atuação dos profissionais envolvidos. Ou seja,

Para que a formação em nível superior cumpra adequadamente seu papel de preparar profissionais para a docência na Educação Infantil, é preciso que os cursos de Pedagogia e Normal Superior, responsáveis legalmente pela formação inicial das professoras da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, considerem, em seus currículos, as especificidades da primeira infância. Nesse sentido, esses cursos precisam reconhecer, de um lado, que os eixos do processo educativo são os sujeitos para os quais a Educação Infantil se destina e, de outro lado, as particularidades que caracterizam a faixa etária que integra a primeira etapa da Educação Básica (Baptista; Barreto, 2019, p. 158).

Neste contexto, fica evidente o quanto o Currículo 2, vigente desde 2013 (formação realizada pelas acadêmicas que estão no 4º ano de Pedagogia) é frágil em relação aos bebês e à literatura infantil destinada aos mesmos, uma vez que o acesso e o conhecimento que os estudantes têm, em relação à temática, advém de pesquisas

próprias, grupos de pesquisa, projetos de extensão ou até mesmo do esforço de professoras de diferentes disciplinas, de propor discussões, mesmo que curtas em tempo, a respeito do assunto, na tentativa de amenizar essa fragmentação observada no currículo.

Diferentemente das respostas anteriores, de acadêmicas do 4º ano, desta vez, ao indagar as acadêmicas do 2º ano do curso (currículo de 2024), com a mesma questão, a maioria dos estudantes afirmou que tiveram contato com discussões sobre literatura infantil, devido à presença da disciplina “Literatura infantil na escola”. Em relação a isso, a acadêmica 44/C2024 relatou que entende a importância da temática, porém por ser na modalidade a distância, as discussões acabam sendo superficiais. Neste contexto, tem-se a acadêmica 54/C2024 que comentou *“Temos a disciplina de literatura no segundo ano mas em EaD, sinto que falta um destaque para essa matéria, uma abordagem diferenciada”*. E a acadêmica 55/C2024 que disse *“Em Literatura Infantil, por ser matéria EaD, acaba sendo menos proveitoso, porém os materiais e atividades desenvolvidas contribuem”*.

Tendo em vista toda a discussão trazida a respeito da formação inicial de professores para atuar com os bebês, e de que essa acadêmica está tendo reflexões de que na atualidade, a educação não é compreendida como simples transmissão de conhecimentos, mas como um processo de construção de experiências, constituído pelo gesto, pela escuta, pelo conflito e pelo tempo compartilhado entre os sujeitos, suas experiências durante a graduação também refletirão em sua prática enquanto docente. Autoras como Peroza e Camargo (2019, p.87) defendem que “Todo o processo educativo se pauta em relações estabelecidas entre sujeitos que se encontram em diferentes etapas formativas e com diferentes saberes”. Ou seja, sob o entendimento de que os processos formativos que acontecem no curso de Pedagogia, exigem presença, interação e construção compartilhada de sentidos, as disciplinas ofertadas na modalidade EaD, limitam a interação entre os sujeitos e empobrecem o processo de ensino e aprendizagem.

Novamente teve-se destaque para as disciplinas de Ludicidade, que agora no currículo de 2024, se denomina “Ludicidade, corpo, movimento e arte” e estágio, denominada agora como “Estágio supervisionado na creche”. Ambas não têm em sua ementa, conteúdos específicos sobre a literatura infantil para bebês, porém é possível notar o esforço das professoras que ministram as disciplinas para que as acadêmicss

tenham ao menos um contato inicial com a temática. Essa questão reflete diretamente no que se discutiu a respeito do currículo oculto, visto que essas experiências relatadas pelas acadêmicas, dependem exclusivamente da concepção de educação e de sociedade que as professoras dessas disciplinas acreditam e sua capacidade de valorizar essas subjetividades (Campos; Giovinazzo Junior, 2024).

Ademais, foi possível identificar, mais uma vez, a importância dos projetos extensionistas oferecidos na Universidade, pois promovem uma articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão. Isso ficou claro na resposta da acadêmica 4/C2024 que disse *“Além disso, em 2024 a professora Daiana Camargo convidou minha turma para um projeto de extensão “As crianças, a educação infantil e as práticas pedagógicas”, o qual trazia propostas relacionadas aos bebês”*. Destaca-se o papel da extensão, reiterando o que diz A Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, no seu Art. 43, a respeito das disposições e finalidades da educação superior (Brasil, 1996). Esse documento evidencia que a educação superior tem como finalidade desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade. Logo, teoria e prática devem caminhar lado a lado na produção do conhecimento do acadêmico, buscando ainda ampliar o sentido social de sua formação acadêmica.

#### 4.2.2 Compreensão de Literatura Infantil para Bebês

Parte-se do entendimento de que, antes de se abordar os livros para bebês, é importante considerar o que as acadêmicas compreendem por literatura para bebês. Para tal, no questionário inseriu-se a questão: **O que você entende como literatura para bebês?** A seguir, apresenta-se como segunda categoria, as respostas que mostram o que as acadêmicas entendem sobre a temática.

As respostas das acadêmicas, que estão em processo de formação a partir do currículo 2 de 2013, foram majoritariamente textos curtos e sem aprofundamento. As respostas não chegam a dialogar de fato com o conceito de literatura infantil, limitando-se aos tipos de livros e suas contribuições ao desenvolvimento do bebê.

Foi possível observar que a maioria das respostas gira em torno de *“contação de histórias”* (acadêmica 30/C2013). Um exemplo disso: *“Apresentação de leitura, manuseio e contação de histórias”* (acadêmica 43/C2013), ou até *“Ler para bebês nem sempre significa pegar o livro e contar histórias, mas é na verdade fazer encenação,*

*expressões, entonações, utilizar ferramentas como fantoches, objetos diversos e entre outros*” (acadêmica 20/C2013). A literatura infantil para bebês, conforme defendida nesta pesquisa e em consonância com Zilberman (2003) são as obras literárias produzidas e destinadas aos bebês e às crianças. Logo, é toda a conjuntura do livro, do texto, das ilustrações, da experiência, etc. Já a contação de histórias é um ato que leva em conta a performance de quem conta, ou seja, “Lê-se o texto com o corpo [...] pois, pelo corpo e pela voz, experiências coletivas são propiciadas, percebidas e carregadas de poderes sensoriais” (Ramos; Vasconcelos; Neitzel, 2024, p. 4).

Ramos, Vasconcelos e Neitzel (2024) defendem a potência da contação de histórias para a formação de leitores, bem como de despertar a curiosidade, entretanto, compreende-se que nem sempre uma contação de histórias utiliza a literatura infantil como base. Pode ser realizada a partir de um conto popular ou uma história improvisada, por exemplo. Embora se reconheça a importância e o valor de uma contação de histórias, também destaca-se que a mesma não deve substituir o contato do bebê com o livro, bem como, a conexão estabelecida entre o adulto, o bebê e o livro durante a leitura, ou até mesmo a literatura de colo.

Destaca-se a resposta da acadêmica 16/C2013 que afirmou que a literatura para bebês promove o “*desenvolvimento da linguagem e a formação do gosto pela leitura*”. Considerando algumas das atribuições associadas ao acesso dos bebês à literatura, a resposta mostra-se coerente com tais pressupostos, entretanto, em consonância com López (2023) e Lima (2017) compreende-se que a experiência do contato dos bebês com os livros, não pode ser realizada somente na perspectiva de que um dia ele será um adulto e precisa desde a mais tenra idade, estar em preparação e sim enxergar a potência do bebê hoje, o bebê que já nasceu em um mundo que é o da linguagem.

Partindo da afirmação de Bonnafé (2008, p. 36, tradução nossa) que destaca que “Os livros devem estar presentes no cotidiano de todas as crianças, sem restrições e sem buscar qualquer benefício imediato”, refuta-se a afirmação da acadêmica 7C2013 que nos disse que em sua visão “*literatura pra bebês são histórias com algum ensino específico*”. A literatura infantil não deve ser reduzida a um instrumento didático para ensinar algo, mas sim, vista e defendida como um direito, pelo qual se deve lutar para que as crianças tenham acesso, tendo em vista que a

mesma oferece ao bebê, por exemplo, suas primeiras experiências com o mundo da linguagem.

No que se refere ao vínculo afetivo, 6 acadêmicas trouxeram a importância da literatura infantil para a construção de “*vínculos afetivos*”, bem como “*A experiência e o contato com o outro*”. Recorre-se aos escritos de López (2023) que considera a literatura infantil uma das formas de interação humana, na qual o adulto encontra neste ato, um meio de troca de interações e afetos com os bebês. Em relação às interações, as DCNEIs as instituem como sendo um dos eixos norteadores da Educação Infantil. Ainda, esse documento mandatário ressalta, que a partir das interações e das relações que a criança vivencia, a mesma irá construir sua identidade pessoal e coletiva e produz cultura (Brasil, 2009).

É válido destacar, também, que obteve-se muitas respostas em relação ao estímulo à imaginação. No tocante desta compreensão, se enfatiza a importância da imaginação, no sentido de passear entre a realidade e a fantasia, criar novas ideias, dar vida à personagens fictícios, apesar de concordar com Reyes (2010, p. 59), quando diz que “Na verdade, a imaginação não ativa apenas os mundos da ficção, mas também é o motor de toda exploração científica e de todo pensamento humano”.

Termos como “*livros táteis*”, “*leitura sensorial*”, “*palavras simples*”, “*algo com imagem e pouca escrita*”, “*textos mais simples*”, “*voltado para o visual do bebê*” e respostas como: “*Literatura para bebês é uma forma de leitura sensorial e afetiva, com livros cheios de cores, sons, texturas e palavras simples*” (acadêmica 6C2013) e “*Entendo que seriam obras, voltadas para essa idade, com textos mais curtos, muito voltado para as ilustrações e para a exploração sensorial, como as texturas ou sons*” (acadêmica 18C2013) nos preocupam, pois indicam um desconhecimento sobre os sujeitos bebês.

Nesta direção, retoma-se a afirmação de Tolentino (2022) que reitera que, até pouco tempo atrás, o mercado de literatura para a infância, era composto somente por obras que privilegiam a experiência tátil, ou seja, livros com relevos, texturas, fantoches, botões, mordedores, dentre outros. “[...] Via de regra, os textos eram secundarizados e as ilustrações reduzidas a uma função principalmente referencial. Objetos lúdicos, sem dúvida; literários, talvez” (Tolentino, 2022, p. 63). Conforme tratou-se no capítulo 2, essa visão de inferioridade acerca da literatura para bebês, advém diretamente de uma visão estereotipada de criança (Zilberman, 2003).

Nesse sentido, ao reconhecer o bebê como um leitor competente, torna-se imprescindível que os livros destinados a ele estejam em consonância com essa concepção. Deve haver, sim, uma valorização da diversidade de materiais, formatos, cores e linguagens, sem, contudo, recair em uma simplificação excessiva. O fato de os bebês terem corpos pequenos e não dominarem o sistema de escrita alfabética, não significa que eles não sejam leitores competentes ou que os materiais destinados a eles devam ser menos complexos ou inferiores. Pelo contrário, a literatura infantil para estes sujeitos deve respeitar e estimular suas capacidades cognitivas em sua totalidade, oferecendo ricas experiências de contato com a linguagem, cultura, construção de sentidos e leitura de mundo.

Embora seja evidente que algumas respostas das acadêmicas do 2º ano, ao mesmo questionamento, têm maior embasamento teórico, se comparadas com as respostas das acadêmicas do currículo de 2013, é explícito de igual modo que ainda há muito que se avançar no novo currículo também. De maneira geral, foi possível notar que muitas acadêmicas associam a literatura infantil com o ato da contação de histórias, porém, conforme já se refletiu anteriormente, ambos se diferem, pois a contação de histórias é toda a performance que o professor/mediador realiza para transmitir suas percepções a respeito do texto que está sendo contado. Isso pode ser feito por meio de sua voz, de gestos e de diferentes elementos que podem ser utilizados naquele momento. (Ramos; Vasconcelos; Neitzel, 2024).

Traz-se destaque para a seguinte resposta,

*A literatura para bebês não é só uma preparação para quando eles forem “ler de verdade”, mas já é uma experiência literária em si, que considera o bebê como sujeito cultural, capaz de sentir, imaginar e se emocionar com as palavras e imagens (acadêmica 45/C2024).*

É neste contexto que se corrobora com as afirmações de Bonnafé (2008) quando diz que ao permitir que os bebês tenham acesso à literatura infantil, não se está querendo ensinar a ler e a escrever de maneira precoce e sim garantindo que este sujeito tenha acesso a esse tipo de arte. Em relação ao termo “sujeito cultural” utilizado por esta mesma acadêmica, recorre-se aos escritos de Kramer (2006) que diz que as crianças são criadoras de cultura. Ou seja, os bebês e as crianças são sim sujeitos culturais, conforme ressaltou a acadêmica, e tal compreensão permite

reconhecer que a criança cria seus próprios modos de estar no mundo, ressignifica objetos, desloca sentidos, logo, produz cultura.

Outra limitação do currículo, que ficou evidente a partir da resposta de uma acadêmica, é na perspectiva de enxergar a literatura infantil como uma maneira de alcançar objetivos. Esse utilitarismo, bem como uma visão adultocêntrica e restrita de enxergar o bebê como um adulto em formação, ficaram explícitos em respostas como: *“Muito importante esse contato desde cedo, pois com esse acesso pode-se trabalhar vários assuntos diversos com os bebês de maneira interessante”* (acadêmica 54/C2024) ou *“Como os bebês não estão dentro do mundo alfabetizado ainda, um livro para bebês deve possuir outros recursos para alcançar seus objetivos”* (acadêmica 44/C2024). Retomando as afirmações de Barnett (2024) que considera a literatura infantil como arte e que pondera que essa arte não deve ser limitada a atingir objetivos didáticos, nota-se que ainda há um desconhecimento da potência da literatura infantil sendo considerada como arte, isso também se deve pela visão recorrente que perpassa ao longo dos anos de que as histórias e os livros devem ensinar alguma coisa (Barnett, 2024).

Foi possível perceber ainda, que mesmo tendo contato com a disciplina de literatura infantil na escola, e a disciplina de estágio com bebês, algumas acadêmicas (menos que os estudantes do currículo de 2013) ainda insistem em dizer que a literatura para esses sujeitos deve ser composta somente de *“livros com texturas [...] de imagens, coisas palpáveis e interativas”* (acadêmica 47/C2024) e *“histórias curtas”* (acadêmica 50/C2024). Quanto a isso, destaca-se como hipótese para a fragilidade do entendimento do que é um livro para bebês a ausência de contato dos estudantes com a materialidade dos livros infantis, considerando o contexto da disciplina na modalidade EaD.

A acadêmica 55/C2024 trouxe uma resposta com duas vertentes importantes para discutir, sua resposta foi a seguinte:

*A literatura para bebês permite o contato com materiais de leitura e escrita que influenciam em todo seu processo de aprendizagem posterior, pois ao ter contato, aquilo se torna parte da realidade que conhece, dos materiais que trazem segurança e a aproximam da cultura letrada (acadêmica 55/C2024).*

A primeira afirmação desta acadêmica, diz respeito à influência que a literatura infantil tem, em todo o *“processo de aprendizagem posterior”*. Conforme discorreu-se

no capítulo 3, ao apresentar literatura infantil para os bebês, o sucesso escolar torna-se consequência, mas o acesso a esse material não deve ser realizado somente com esse intuito, visto que sob essa visão, o alcance da literatura infantil acaba sendo limitado e conforme afirma Barnett (2024, p. 21) “A arte não precisa ser “útil”.

Já a segunda afirmação que se levanta nesta mesma resposta, é que ao final de sua frase, a acadêmica 55/C2024 ressalta que o contato com literatura infantil, aproxima os bebês da cultura letrada. Em paralelo a isso, tem-se a acadêmica 61/2024 que salientou que *“A literatura para bebês, pode ser um conjunto de experiências, que introduzem o bebê ao universo da linguagem, da arte e da cultura escrita. Incentivando-o desde cedo ao prazer pelo mundo literário”*. Tais afirmações estão em consonância com o que López (2023) e Lima (2017) evidenciam em seus escritos, na medida em que defendem que o bebê já nasce em uma sociedade letrada, na qual a linguagem o constitui e é envolvido por ela desde muito cedo, por exemplo, por meio da língua materna.

Uma resposta inédita, foi da acadêmica 61/C2024 que afirmou acreditar que a literatura infantil começa na gravidez, durante a leitura de histórias infantis. Corroborando com esta resposta, e embasando-se nos escritos de López (2016) e Reyes (2010) compreende-se que quando o bebê e a mãe criam uma conexão desde a vida intrauterina, a voz da mãe torna-se o primeiro contato do bebê com o mundo letrado. Logo, “Trata-se de uma relação intrínseca entre arte, brincadeira e vida cotidiana, entre o poético e o psíquico, entre a construção de vínculos precoces e a aproximação à música, à melodia e ao poema” (López, 2016, p. 22).

#### 4.2.3 Um Livro de Qualidade

Apesar de considerar a importância de políticas públicas que levem bons livros às instituições escolares, sabe-se que, além disso, é também fundamental que haja iniciativas destinadas também à formação dos mediadores de leitura, tendo em vista que bons mediadores reconhecem e identificam o que é uma literatura infantil de qualidade (Baptista; Petrovitch; Amaral, 2021).

À luz desta perspectiva, optou-se em perguntar às acadêmicas: **Que características você acredita que um bom livro para bebês precisa ter? (Como ele deve ser?)**. A grande maioria das respostas nos surpreenderam ao evidenciarem

que os bebês e os materiais destinados a eles, seguem sendo inferiorizados, na medida em que apontaram que um bom livro para bebês *“Deve ter texturas”* (acadêmica 4/C2013), *“cores e desenhos chamativos”* (acadêmica 5/C2013), *“escrita curta”* (acadêmica 7/C2013), *“questões sensoriais”* (acadêmica 8/C2013), *“livros com fantoches”* (acadêmica 38/C2013), *“deve ser um livro de plástico”* (acadêmica 39/C2013), *“ser didático”* (acadêmica 15/C2013), dentre outros, com ênfase aos aspectos físicos e sensoriais dos livros, em detrimento a qualidade textual e imagética. Diante disso, Barnett (2024) nos leva a pensar que

[...] desde que existem livros infantis, os adultos insistem que os livros infantis devem ser algo diferente - e algo menor - do que realmente são. Os livros infantis devem ser educativos. Devem ter personagens que deem bons exemplos, melhor ainda se forem animais falantes, de preferência coelhos. Devem conter apenas palavras simples que as crianças já conheçam. Devem ter rimas. Devem falar sobre magia e fadas. Devem representar apenas objetos reais que as crianças veem todos os dias. Os livros infantis devem ter ilustrações. As ilustrações devem ter cores vivas. As histórias devem ser sobre esperança. Os livros infantis devem ensinar latim. Eles devem ensinar a serem gentis. Eles devem ensinar boas maneiras à mesa. Eles devem ter um final feliz (Barnett, 2024, p. 19)

Retomando o que se dissertou no capítulo 3, quando se tratou a respeito da qualidade dos livros para bebês, Rosinha (2022, p. 196) afirma que a primeira resposta que vem a mente, para esse tipo de questionamento, é realmente isso, que os livros devem ser curtos, com muitas imagens e poucas ou nenhuma palavra, constituído ainda, de materiais como pano e plástico. Entretanto, se considerar o bebê um sujeito leitor potente, conseqüentemente ele terá acesso a obras literárias que proporcionem muito mais que somente esse tipo de material.

Conforme Barnett (2024) afirma, o repertório de livros infantis deve ser amplo, constituído de materiais de diferentes temas, estilos e pontos de vista, assim como são os livros para adultos. O autor ressalta que autores que escrevem livros infantis “não é, de forma alguma, obrigado a ensinar, encorajar ou explicar. A única coisa que deve fazer, é contar boas histórias” (Barnett, 2024, p. 20).

Outra importante reflexão que Barnett (2024) faz, é a respeito do que a acadêmica 15/C2013 citou, ao dizer que os livros infantis devem *“trazer coisas do cotidiano do bebê”*. Para ele, quando as crianças não encontram suas próprias experiências e emoções, refletidas nos livros infantis, “chegarão à conclusão de que há algo errado com os livros e procurarão uma forma de arte que melhor reflita suas

vidas” (Barnett, 2024, p. 20). Ou seja, quando a criança não enxerga verdades sobre sua própria vida, nas histórias em que lê, poderão até pensar que há algo errado com elas mesmas, pois segundo o autor, as melhores histórias, infantis e para adultos, “contam a verdade sobre o que significa ser humano neste mundo” (Barnett, 2024, p. 20).

Ao iniciar as análises das respostas das acadêmicas do currículo de 2024, acerca do mesmo questionamento, percebeu-se que não há muito avanço na compreensão da qualidade dos livros infantis. Isto é, os termos recorrentes continuam sendo “texturas”, “pequenos”, “imagens grandes”, “histórias curtas”, etc. Tal constatação será discutida no decorrer da análise.

Uma resposta que nos intrigou é da acadêmica 58/C2024 que iniciou destacando que o livro precisaria ser de capa dura para não estragar, ou livros de banho, mas logo em seguida escreveu *“na verdade pode ser qualquer livro, tudo vai depender se a criança conhece o livro, se ela tem contato com aquele objeto”*. Essa resposta, vai ao encontro com o que Barnett (2024, p. 22) enfatiza, ao dizer que

É mais produtivo pensar na literatura infantil como uma coleção de formatos. [...] A literatura infantil engloba todos os gêneros. [...] Os livros infantis não são definidos por uma série de convenções ou de enredos ou de temas ou de obsessões compartilhados. Eles são definidos apenas por seu público: as crianças.

Nesse contexto, é importante reiterar que a literatura infantil não é um gênero literário, nem mesmo tem formato específico, vocabulário simples, ou algo do tipo. Os livros infantis devem ser de qualidade, no sentido de conversar com o cotidiano do bebê, trazer uma visão potente sobre a criança, sem subestimar sua complexidade. Isso porque, o que mais importa ao disponibilizar livros aos bebês, é a garantia de seu direito de acesso à arte e cultura.

Falas como a da acadêmica 60/C2024 que diz que o livro *“Deve instigar a criatividade e a imaginação. Deve conter elementos que os façam interagir com as histórias, seja através das narrativas, de imagens e pensando no que é acessível à faixa etária deles”* nos apresentam contradição, pois indica imaginação, fala da potência das imagens, porém, finaliza retomando a ideia de algo adequado à idade, que pode restringir o material oferecido ao bebê. Talvez tal contradição nos indique ainda, a fragilidade no entendimento das competências e potencialidades do bebê. Neste contexto, traz-se a resposta de outra estudante que diz:

*Acredito que um livro para bebês deve ser resistente, seguro e atraente, feito de materiais como cartão ou tecido. Precisa ter formato adequado às mãos pequenas, cores vivas e contrastes, imagens claras e expressivas (animais, rostos, objetos). O texto deve ser curto, rítmico, com rimas e repetições, favorecendo a linguagem. Acho que é muito importante incluir elementos sensoriais (texturas, abas, sons) e prezar pela qualidade estética, oferecendo desde cedo uma experiência literária rica e prazerosa (Acadêmica 45/C2024).*

A fala desta acadêmica diz respeito à maneira que o próprio livro, descrito por ela, concebe a criança. Ou seja, ao acreditar que o livro para bebês precisa ter cores vivas, imagens claras, textos curtos e texturas, é possível verificar novamente uma fragilidade em seus conhecimentos, pois “possui uma visão subestimada da infância” (Baptista; Petrovitch; Amaral, 2019, p. 93).

Em contrapartida, a fala da acadêmica remete a termos como “qualidade estética” e “*experiência literária rica e prazerosa*” que podem indicar uma apropriação de conceitos importantes, que precisam ser melhor discutidos e relacionados à literatura infantil, superando, por exemplo, a ideia de estética comumente relacionada a obras de arte ou a expressões artísticas diversas. Assim, demarca-se a importância dos espaços formativos (formação inicial e continuada) e a circulação das acadêmicas (e professores) nos mais diversos espaços culturais.

Sobre o que é literatura infantil, usos, compreensões e funções (segundo as acadêmicas participantes) discutir-se-á a seguir.

#### 4.2.4 A Importância da Literatura Infantil para Bebês

Para além de respostas generalistas e curtas como “*muito importante*” e “*ajuda no desenvolvimento*”, nesta categoria, o que mais se destaca é a concepção de enxergar o bebê como um “vir a ser”, como por exemplo, a acadêmica 2/C2013 que relatou que é importante inserir a literatura infantil para bebês “*para que posteriormente possam ter interesse a mais*”. Também a acadêmica 4/C2013 que disse que “*Quando se é ensinado desde pequeno, quando maiores já saberão como manusear um livro, certamente terão mais prazer pela leitura*”. Já a acadêmica 8/C2013 afirmou que “*bebês com acesso à literatura serão adultos leitores*”, e a acadêmica 21/C2013, que disse que a literatura infantil é importante “*Para formar futuros leitores*”.

Acredita-se que uma criança que tem contato com livros, desde a primeira infância, quando adultos, poderão ter maior familiaridade e costume de leitura, entretanto, para além do pensamento de que as crianças são o futuro da nação, e que um dia, serão adultos, é necessário se atentar de que as crianças também são o presente. Conforme Barnett (2024, p. 21) as crianças “São pessoas neste momento, pessoas com esperanças e medos, que têm vidas interiores ricas, que experienciam alegrias e tragédias”. Ou seja, quando se permite que os bebês tenham acesso à literatura infantil de qualidade, está-se reconhecendo a potência de um bebê que já nasce no mundo da linguagem e garantindo que este sujeito tenha acesso a esse tipo de arte.

Nesta mesma direção, foi possível notar também que algumas acadêmicas enxergam a literatura infantil como uma forma de transformar pessoas, por exemplo, a acadêmica 11/C2013 que afirmou que “[...] *a literatura molda e transforma as pessoas*”. Para dialogar com esta resposta, recorreu-se aos escritos de Lima (2017, p. 56) que evidencia que se deve ler para os bebês,

Porque a leitura e a literatura também são direitos [...] Ler para uma criança é resistir, é promover, é romper, é apostar no que pode uma criança. Não para controlar seu “entendimento”, ou moldar seu comportamento. [...] Mas para promover “potências de vida infantil”.

Retomando o que Bonnafé (2008) denomina como “afetos compartilhados”, a relação que se instaura entre o adulto e o bebê, no momento da leitura de um livro, é uma conexão incrível, que estabelece vínculo afetivo entre ambos. No que se refere a isso, obteve-se algumas respostas que tratam acerca desta relação. Por exemplo, a acadêmica 28/C2013 que disse “*Desenvolver relações afetivas com os bebês*” e a acadêmica 34/C2013 que afirmou que a literatura infantil une famílias.

Ainda nesta categoria, foi possível notar várias respostas citando o estímulo a imaginação e em relação a isso, recorreu-se aos escritos de López (2018) que descreve a relação entre o bebê e o livro, ou seja, por não ser um leitor convencional, o bebê realiza sua “leitura” de uma maneira única, chupando, mordendo, sacudindo, de ponta cabeça, de trás para frente, mas percebendo as cores, texturas, etc. E esse bebê

[...] que folheia e puxa para frente e para trás um livro literário com interesse está imerso, então, no território da arte. Essas experiências vão nutrindo seu imaginário e, ao mesmo tempo, permitem que ele ensaie os modos de construir ideias e metáforas, e, conseqüentemente, desenvolva a imaginação (López, 2018, p. 53).

Por fim, mas não menos importante, traz-se a resposta da acadêmica 34/C2013 que articulou a relevância da literatura infantil no contexto atual, marcado pelo acesso cada vez mais precoce de bebês e crianças às telas. À luz dessa compreensão se corrobora com o que Daher (2022, p. 29) escreve quando afirma que ler para os bebês hoje, “constitui um ato de resistência em tempos que não favorecem essas vivências tão preciosas nas dimensões afetivas, de inscrição cultural, de ampliação de repertório, de humanização das relações”.

Ao indagar os estudantes que vivenciam o currículo em vigor desde 2024, foi possível perceber que muitas respostas ainda caminham presas à ideia de desenvolvimento dos bebês como mera preparação para a vida adulta, entretanto identificam-se indícios de uma mudança de compreensão em respostas que enfatizam que a literatura infantil é importante, pois cria e fortalece os vínculos afetivos. Reyes (2010) nos instiga a pensar que durante a leitura de livros, instaura-se uma conexão grandiosa entre o bebê, o livro e o adulto leitor e que quando a criança percebe que durante a leitura, o adulto em questão mantém sua atenção somente nisso, ela pede para que a história se repita. Sobretudo,

É provável que essa fascinação prematura exercida pelo livro não provenha apenas do objeto físico ou de suas ilustrações ou da história contada, mas muito mais da experiência afetiva que flui e oferece tantas pistas de decifração vital, com muita proximidade. Esse encantamento que permite reter o eco das vozes mais queridas e abrigar-se com invólucros de palavras é o que talvez nos torne leitores e o que muitas vezes nos leve, em diferentes momentos da vida, a querer reviver a experiência afetiva do encontro (Reyes, 2010, p. 49).

Logo, o vínculo afetivo se inscreve na memória como experiência sensível, ou seja, a criança associa a leitura do livro, a afeto e proteção. Segundo a autora, esse vínculo é tão potente que é capaz de perpassar o tempo, fazendo com que ao longo da vida, o sujeito busque novamente os livros, não apenas porque se tornou um leitor, mas pelo desejo de vivenciar novamente aquela conexão.

Lima (2017, p. 57) enfatiza que as relações estabelecidas entre os indivíduos no momento da leitura, por exemplo, são de grande relevância “para as alterações do cérebro, que se desenvolve mediante uma complexa interação entre genética e

experiências oferecidas ao infante”. Essa afirmação, está em consonância com a resposta da acadêmica 59/C2024 que diz que a literatura infantil contribui para a inserção do bebê no mundo da escrita e a acadêmica 55/C2024 que respondeu que aproxima a criança da cultura letrada.

Outra resposta que corrobora com tudo que discutiu-se na presente pesquisa, é a da acadêmica 49/C2024 que foi assertiva ao escrever que o acesso à literatura infantil, é importante, pois faz com que o bebê tenha contato com cultura e arte. E conforme Candido (1995) nos destaca, esse acesso é um direito inegociável.

Embora não sejam apenas suas atribuições que justifiquem a garantia do acesso dos bebês à literatura infantil, há uma concordância entre os autores, que as experiências com livros infantis, influenciam no desenvolvimento dos pequenos. Uma dessas contribuições destacadas pelas acadêmicas é a respeito da constituição da fala. Neste contexto, aparecem termos como *“estimula a linguagem”* (acadêmica 45/C2024), *“desenvolve seu vocabulário”* (acadêmica 47/C2024), *“desenvolver a oralidade”* (acadêmica 50/C2024). Tendo isso em vista, López (2018, p. 47) afirma que desde antes de nascer, ao ler histórias, por exemplo, “Por sua cadência, seu ritmo, seu timbre reiterados, a voz da mãe é segurança e continente na relação com o mundo e, ao mesmo tempo, constitui um dos primeiros degraus do caminho em direção à linguagem”. Logo, em conformidade com o que Freire (1989) nos afirma, a leitura de mundo que o bebê realiza, precede a leitura da palavra que irá realizar, tendo em vista que nasceu cercado de uma cultura letrada.

Ainda na perspectiva da importância das interações durante a leitura, traz-se as respostas que se voltam para a imaginação. Assim como as acadêmicas do currículo de 2013, as respostas nesta etapa da pesquisa, também foram frequentemente ligadas a isso. Retomando o que se comentou acerca do estímulo da imaginação, López (2018) destaca que para que a imaginação aconteça, precisa da disponibilidade dos materiais, neste caso, as obras literárias, necessita de estímulos e para além disso, se faz necessário um outro ser humano “que ajuda a organizar as vivências, que nomeia, que acompanha, que oferece a riqueza cultural que precede a criança e, sobretudo, propicia a criação de tempo e do espaço para experimentar algo além das ações [...] da vida cotidiana” (López, 2018, p. 55).

#### 4.2.5 O Primeiro Vértice: O Adulto

Após analisar os currículos de Pedagogia da UEPG, a compreensão das acadêmicas a respeito da qualidade dos livros infantis, bem como da importância dos mesmos para a vida dos bebês, nesta seção, apresenta-se as respostas a respeito do seguinte questionamento: **“Qual o papel do adulto ao pensarmos a literatura para os bebês?”**, com a intenção de verificar se as acadêmicas tinham ideia da importância do seu papel, [enquanto futuros professores], em oferecer e mediar ações com a literatura infantil para os bebês.

É possível perceber que a resposta que mais apareceu menciona o papel do adulto em mediar essa relação entre os bebês e os livros. Essa perspectiva, coaduna com o que López (2025, p. 40) ressalta quando diz que “A mãe, o pai ou os cuidadores de um bebê, os educadores, os bibliotecários, são os primeiros mediadores de leitura”. Logo, é possível, sim, dizer que o adulto é um mediador, pois é ele quem viabiliza o encontro da criança com o livro.

Em relação ao papel do adulto como mediador no momento na leitura, recorre-se novamente aos escritos de Reyes (2017, p. 49) que convida à reflexão ao destacar que

Sem esse mediador, que faz a ponte entre o livro e a criança, as páginas de um livro não são nada. Assim, na primeira infância, e também diria que durante todo o período infantil, ou talvez até mesmo mais tarde, a leitura é um trabalho de parceiros e o adulto é por excelência o texto da criança, porque empresta voz, rosto e abrigo para que ela possa se ler.

Essa compreensão, de que o adulto empresta sua voz para que a criança realize a leitura, aparece na fala da acadêmica 7/C2013 que afirma: *“É o adulto quem dá vida à leitura”*. Tal como Reyes (2017, p. 49) afirma que durante a leitura “a criança sente a vida fluir nessas páginas, nessa voz que conta”.

Ademais, é evidente que um bebê não conseguirá adquirir seus próprios livros sozinho, consequentemente, o adulto também é o responsável por comprá-los, ou escolher dentro dos acervos disponíveis na instituição educativa. Considerando essa perspectiva, nota-se que algumas respostas caminham sobre esse contexto, como a acadêmica 5/C2013 que disse *“É por meio do adulto que o bebê vai ter contato com a literatura”*, a acadêmica 8/C2013 que escreveu que o adulto tem em suas mãos o

papel de “*apresentar essa literatura*” e a acadêmica 11/C2013 que se expressou dizendo que o adulto deve “*dar o passo inicial*” nessa relação com os livros.

Fedatto (2022, p. 82) também enfatiza que “É o adulto que vende, compra, empresta, adota. É o adulto que seleciona, coloca à disposição ou tira o livro do alcance das crianças. É o adulto que dá voz à narrativa, confere entonação, pula trechos”. Essa compreensão ecoa na fala de algumas acadêmicas, que trouxeram que a importância do adulto, nesta relação é a de escolher bons livros. Essas respostas encontram respaldo na análise desenvolvida neste estudo, visto que discorreu-se nos capítulos anteriores, sobre a importância da escolha de bons livros, que enxergam as potencialidades de um bebê.

Não muito diferente das acadêmicas do 4º ano, os estudantes do 2º ano do currículo de 2024, nos disseram que entendem o papel do adulto como mediador da leitura e conforme enfatiza Reyes (2017, p. 48), de um lado tem-se os livros, do outro, tem-se os leitores “E no meio, essas figuras que, em linguagem técnica são chamados de “mediadores” - bibliotecários, pais, professores, livreiros, editores - encarregados de promover encontros inéditos e sempre em construção entre um livro e um leitor”.

Nas palavras da acadêmica 45/C2013: “*O papel do adulto é ser mediador: aproximar o bebê do livro, oferecer variedade de obras, ler com afeto e atenção, explorar imagens e sons, respeitar o tempo da criança e transformar a leitura em um momento de prazer e vínculo*”. Tal ponto de vista, com foco na questão do afeto, do momento de prazer e de vínculo, corresponde ao que Daher (2022, p. 27) afirma sobre a literatura infantil, ao dizer que “Trata-se, portanto, de uma experiência de cunho afetivo e corporal. A vivência literária acontece, então, em um estado de confiança que se estabelece no momento da partilha da leitura”.

Tem-se a acadêmica 49/C2024 que trouxe o termo “*porta-voz*”, ao descrever a função do adulto, neste cenário de leitura. Sua colocação, está em consonância com Reyes (2017) e Fedatto (2022) que destacam que o adulto empresta ou torna-se a voz do bebê durante a leitura dos livros.

Considerando ainda, toda a discussão feita acerca da literatura infantil ser considerada um direito dos bebês e das crianças, retoma-se o que Baptista (2022, p. 13) afirma quando diz que o nosso dever enquanto adultos, é o de “acolher as crianças, ampará-las, apresentando a elas o belo, o extraordinário, o prodigioso, o maravilhamento de estarmos vivos, de sermos humanos [...] Somente a arte e a

cultura são capazes desse feito”. E segundo a autora, uma dessas manifestações artísticas é a literatura.

Logo, em conformidade com as acadêmicas que disseram que a função do adulto é de “*escolher um bom livro*” (acadêmica 44/C2024), de “*Não deixar de ler para as crianças*” (acadêmica 48/C2024) e ser “*Quem apresenta a história*”, se reforça a importância que o primeiro vértice do “triângulo amoroso” (Reyes, 2010) tem, no sentido de selecionar, mediar e assegurar o direito dos bebês ao acesso à literatura infantil de qualidade, garantindo ainda, que a “placenta exterior” (López, 2023) esteja em funcionamento, cumprindo seu papel de nutrir as mentes dos pequenos, enquanto realiza a ação de “Leiturar” (López, 2023).

A análise do questionário permitiu a discussão de elementos importantes sobre a formação inicial dos professores e algumas especificidades da literatura infantil para bebês. Depara-se em cada categoria, com algumas falas pontuais, de grande potência, tanto sobre bebês quanto sobre a literatura infantil para os mesmos, mas também, obteve-se respostas apenas com reproduções de termos do senso comum, que podem indicar a necessidade de aprofundamento tanto dos estudantes, quanto do currículo e das propostas e experiências vivenciadas durante a graduação.

De maneira geral, ambos os grupos de estudantes, (turmas de 2º e 4º ano) demonstraram a partir de suas respostas, que ainda há muito forte uma visão estereotipada acerca dos livros infantis e consequentemente dos bebês. Isso ficou claro, na recorrência de termos como: cores, formas, texturas, livro pequeno, imagens grandes, linguagem simples, etc.

Considerando a superficialidade de algumas respostas e as limitações do uso do questionário para a geração de dados, evidenciou-se a necessidade de aproximação com essas acadêmicas por meio de uma Roda de Conversa, entendida como espaço dialógico capaz de favorecer a ampliação, a problematização e o adensamento das reflexões sobre a formação inicial em Pedagogia, os bebês e a literatura infantil. Assim, realizou-se 3 Rodas de Conversa, e apresenta-se a seguir os procedimentos metodológicos e os achados destes encontros.

#### 4.3 EM RODA: ENTRE SABERES, INDAGAÇÕES E POSSIBILIDADES DA/COM A LITERATURA INFANTIL PARA/COM BEBÊS

A fim de se aprofundar nos conhecimentos dos estudantes, no que diz respeito à literatura infantil para bebês, recorreu-se à realização de Rodas de Conversa, amparadas na proposta de Warschauer (2017). Neste contexto, as Rodas de Conversa foram realizadas no espaço da universidade, na sala de aula das acadêmicas, ambiente em que eles já estão familiarizados e respeitando os horários das disciplinas.

Para a definição de datas e horários, conversou-se com professoras de 3 turmas de Pedagogia, sendo uma turma de 4º ano no período matutino e 2 turmas de 2º ano, matutino e noturno e houve concordância entre as partes envolvidas para que pudessem ser realizadas as Rodas de Conversa como uma forma de complementar os dados da pesquisa. Desse modo, foram realizadas 3 Rodas de Conversa, sendo uma no dia 20 de setembro no período da manhã e duas no dia 27 de setembro, no período da manhã e da noite. Tais momentos, foram propícios para que, a partir das perguntas disparadoras realizadas pela pesquisadora, as acadêmicas tivessem a oportunidade de se expressar a respeito de suas vivências com a literatura infantil para bebês.

Previamente, a pesquisadora, juntamente com algumas colegas de mestrado, que atuaram como assistentes de pesquisa<sup>7</sup>, organizaram as cadeiras em formato de roda e, ao centro, um espaço convidativo, repleto de livros infantis, conforme a figura a seguir.

---

<sup>7</sup> Entende-se por “assistente de pesquisa” as pessoas que atuaram auxiliando a pesquisadora na organização do espaço e na preparação dos materiais necessários, além de realizar registros em foto e vídeo durante as rodas de conversa.

Figura 9 - Espaço convidativo ao centro da Roda de Conversa



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Iniciou-se a Roda de Conversa, pedindo autorização para que as falas fossem gravadas, apresentando a pesquisa e as colegas que auxiliaram. Agradeceu-se a participação dos estudantes respondendo o questionário da primeira etapa da pesquisa e explicou-se o desenvolvimento da Roda de Conversa. Em seguida, a pesquisadora contou, de maneira breve, sobre sua trajetória acadêmica e as motivações que a conduziram a dar continuidade aos estudos no mestrado.

Para dar início às discussões específicas da temática, foi feita a primeira provocação, uma mobilização ao grupo: “Quando você escuta *literatura infantil*, qual a primeira palavra que vem à sua mente?”. As respostas que apareceram foram sendo anotadas no quadro e discutidas posteriormente no decorrer da Roda de Conversa e aparecerão enlaçadas as categorias de dados emergentes da Roda.

Um segundo momento pensado para estabelecer uma aproximação inicial foi a leitura do livro “É um livrinho” de Lane Smith e uma breve fala sobre a potência de apresentar livros aos bebês em uma sociedade na qual as crianças já nascem cercadas por tecnologia. Em seguida, a solicitação da pesquisadora para que cada acadêmica escolhesse um livro que mais chamou sua atenção, comentando o que achavam do livro e se é “adequado” ao público dos bebês. Nas 3 Rodas de Conversa, as justificativas foram bem semelhantes ao que apareceu no questionário, termos como “cores”, “escritas simples e curtas”, “dá pra ensinar algo”, “páginas grossas”, etc. Evidenciando uma fragilidade na compreensão sobre os livros infantis. Abaixo, uma

imagem que representa o momento de exploração dos livros infantis pelas acadêmicas:

Figura 10 - Acadêmicas explorando os livros infantis



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Após todos as participantes falarem a respeito dos livros escolhidos e a pesquisadora ouvir atentamente, foram entregues aleatoriamente, recortes de papel com perguntas disparadoras, que pudessem provocar reflexões, na intenção de ouvir o que os sujeitos da pesquisa tinham para nos contar. Os questionamentos foram os seguintes: 1- *“Durante a formação de vocês, esse tema — literatura para bebês — já apareceu de alguma forma?”*; 2- *“Por que ler para bebês?”*; 3- *“Como vocês se sentem em relação à ideia de ler para bebês que ainda não falam?”*; 4- *“Que espaço a literatura ocupa nas disciplinas e estágios de Educação Infantil?”*; 5- *“O que seria um bom livro de literatura infantil?”*; 6- *“Tem algum livro aqui que não é adequado aos bebês?”*; 7- *“O que entendem por mediação literária?”*; 8- *“Qual a importância de falar sobre literatura infantil na formação inicial de um professor?”*.

A figura 11 ilustra como as perguntas disparadoras foram distribuídas:

Figura 11 - Perguntas disparadoras



Fonte: arquivo pessoal (2025).

Após a leitura de cada pergunta disparadora, a pesquisadora abriu espaço para que as participantes compartilhassem suas experiências sobre o tema e, na sequência, trouxe contribuições baseadas nos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

#### 4.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DAS RODAS

Com o intuito de analisar com propriedade os dados gerados, a partir das Rodas, organizou-se inicialmente, as respostas das participantes da pesquisa em 2 categorias empíricas, ou seja, emergentes do contato com os dados, são elas: Dizeres sobre a formação e Saberes sobre a Literatura infantil com e para bebês. Ademais, para fins de organização da análise e preservação do anonimato, as Rodas de Conversa foram identificadas por códigos alfanuméricos. Cada código indica a Roda realizada, o currículo vivenciado pelas acadêmicas e o período em que estudam. Desse modo, **RC** refere-se a *Roda de Conversa*; o número indica a ordem da Roda;

o ano corresponde ao currículo vigente; e a letra final indica o turno (**M** para matutino e **N** para noturno).

Por exemplo, **RC1 - 2024M** corresponde à primeira Roda de Conversa, realizada com acadêmicas do currículo de 2024, no período matutino. O mesmo critério foi adotado para as demais Rodas, como **RC2 - 2013M** e **RC3 - 2024N**.

Os áudios das Rodas de Conversa foram transcritos na íntegra a partir da ferramenta de IA Notebooklm e utilizados como material empírico para a análise.

#### 4.4.1 Dizeres Sobre a Formação

Trar-se-á nesta categoria, as respostas emergentes das seguintes perguntas disparadoras: **1- “Durante a formação de vocês, esse tema, literatura infantil para bebês, já apareceu de alguma forma?”; 3- Como vocês se sentem em relação à ideia de ler para bebês que não falam?”; 4- “Que espaço a literatura ocupa nas disciplinas e estágios de Educação Infantil?”; 7- “Qual a importância de falar sobre literatura infantil na formação inicial de um professor?”.**

Na turma de 2º ano, do currículo de 2024, turno matutino, ou seja, RC1 - 2024M, os estudantes que participaram da primeira Roda de Conversa, refletiram sobre a própria formação inicial, destacando que consideram que há bastante espaço de discussões acerca de literatura infantil para bebês, entretanto, enfatizaram dizendo que a disciplina de “Literatura infantil na escola” não é sua fonte principal de contato com a temática. Esse entendimento, pode ser observado na fala de uma das participantes dessa primeira Roda, que disse:

*[...] Acho que o principal contato foi matéria de estágio mesmo, sabe? Que a prof Iza apresentou bastante pra gente, igual falei, desde o ano passado a gente carrega esse contato, né, das disciplinas que falam da educação infantil assim, porque a literatura que a gente tá tendo nessa matéria com literatura não é necessariamente sobre os livros. Tipo assim, a gente estuda mais no EaD, mas na prática a gente fez uma contação e é diferente, né? A gente não utiliza os livros, enfim. Então é diferente, mas o maior contato pelo menos eu acho que foi com a professora Iza assim (RC1 - 2024M).*

Após essa resposta, a pesquisadora fez outra provocação, questionando se diante dessa realidade, eles consideravam que a disciplina de estágio foi a que mais propiciou contato com discussões e livros de literatura infantil, e as acadêmicas seguiram afirmando que sim e que consideram que não depende especificamente da

disciplina, mas da intenção da professora em compartilhar esse conhecimento. Porém, deixaram claro que não são todos os professores e depende muito de cada um.

Esse relato, corrobora com o que se discutiu na análise do questionário, a respeito da disciplina de “Literatura infantil na escola” estar sendo ofertada na modalidade Ead. Ao analisar os currículos vigentes, considerou-se como um avanço para a Pedagogia, a inclusão de tal disciplina para as acadêmicas que iniciaram o curso em 2024, contudo, a partir das respostas do questionário e das falas durante a Roda de Conversa, ficou ainda mais evidente que a disciplina estar sendo ofertada nesta modalidade, demonstra uma grande fragilidade na formação dos estudantes, tendo em vista que os próprios relataram que não têm contato com livros infantis. Ou seja, mesmo as acadêmicas que estão cursando o currículo de 2024, com uma disciplina específica de literatura infantil, ficam condicionados às escolhas dos professores de outras disciplinas, em levar discussões sobre a temática para o cotidiano da sala de aula.

Tal compreensão encontra respaldo nas contribuições de Campos e Giovinnazzo Junior (2024) no que diz respeito ao currículo oculto, visto que mesmo não constando na ementa da respectiva disciplina, o professor responsável acredita e defende que a literatura infantil para bebês deve ser uma temática trabalhada durante a formação inicial dos professores e traz para suas aulas essas discussões.

Ainda nesta perspectiva, ao serem indagados sobre a importância dessas questões acerca da literatura infantil serem abordadas durante a formação inicial, as acadêmicas não conseguiram formular uma resposta específica, porém ao ouvirem uma breve fala da pesquisadora sobre a pesquisa, concordaram com a pertinência da temática ser abordada neste espaço de formação.

Outro aspecto abordado nesta Roda, foi de que na disciplina de “Alfabetização e Letramento” as acadêmicas participaram de discussões a respeito de literatura infantil, porém voltadas especificamente para a alfabetização de crianças. Concorda-se em consonância com Mantovani (2014) que a literatura infantil contribui para a aprendizagem da leitura e da escrita, entretanto, não se pode esquecer de que se proporciona ao bebê, o contato com livros infantis, pois é um direito dele e não com a intenção de iniciar seu processo de alfabetização, de maneira sistêmica, ou até como uma forma de alcançar objetivos didáticos (Barnett, 2024).

Foi destacado novamente pelas acadêmicas, a relevância das oficinas realizadas no espaço da universidade, no sentido de ampliar os conhecimentos trabalhados durante as aulas previstas no currículo. Especificamente sobre oficinas de literatura infantil, uma participante da Roda relatou que uma oficina ministrada pela professora Daiana Camargo, abriu seu entendimento acerca do tema e de que há muitas outras possibilidades de livros infantis, para além dos tradicionais que perpassam pelas creches e escolas.

No que se refere ao sentimento de ler para quem não fala, os dados da RC1 - 2024M demonstraram que as acadêmicas consideram desafiador e complicado, tendo em vista a visão estereotipada que a sociedade ainda tem, acerca dos bebês. Essa compreensão, nos tensiona a refletir sobre considerar a leitura para bebês como um gesto de resistência perante a sociedade que nos cerca (Daher, 2022), tanto para defender uma concepção de bebê potente e que merece ter contato com livros, quanto para voltar a valorizar as vivências de dimensões afetivos que se instauram durante a leitura.

Ao dialogar com Parreiras (2015), compreende-se que durante as primeiras leituras, a voz e o rosto do adulto, tornam-se o primeiro livro do bebê, pois o mesmo é leitor do tom de voz, das expressões faciais, dentre outras questões que perpassam esse momento de leitura. Logo, quando se permite que a literatura infantil se conecte a um momento cercado de afeto e segurança, está-se também favorecendo a construção de vínculo entre o bebê e o adulto leitor. Nesta direção, tem-se a fala de uma acadêmica que comentou que ler para bebês que não falam *“é uma forma de você plantar uma sementinha, [...] ela não entende ainda a palavra, mas ela entende o ritmo, ela vai entender o tom e o carinho”* (RC1 - 2024M).

A segunda Roda de Conversa que foi organizada, envolveu uma turma de 4º ano de Pedagogia do período matutino (RC2 - 2013M). As reflexões trazidas por essas acadêmicas, durante esse diálogo, mostraram que as mesmas tiveram pouquíssimo contato com literatura infantil para bebê no decorrer de sua formação inicial, justificando assim, a ausência de aprofundamento teórico nas respostas ao questionário. Apesar disso, houve uma grande participação dessas acadêmicas durante as perguntas disparadoras.

No início da Roda, ao apresentar a pesquisa e falar sobre quem estaria participando da geração dos dados, ou seja, acadêmicas do 4º ano, uma vez que já

percorreram todo o percurso formativo, e as acadêmicas do 2º ano, com o intuito de uma comparação de currículos, um dos participantes se sentiu à vontade para compartilhar conosco, que era monitor da disciplina de “Literatura infantil na escola” que estava acontecendo pela primeira vez com as turmas de 2º ano do currículo de 2024. Seu relato foi o seguinte:

*[...] as acadêmicas têm uma grande dificuldade por essa desaproximação com a disciplina, né? Porque elas comentam comigo que é uma disciplina muito importante, só que por ser Ead, elas não levam eh não levam tanto em consideração, a sério. Então, os trabalhos acabam sendo só por fazer, não se torna nada tão significativo. E elas falam assim que elas venham a necessidade dessa disciplina como presencial para que elas tenham essas discussões (RC2 - 2013M).*

A partir desse relato, compreende-se que a formação inicial docente, no que se refere à literatura infantil destinada a bebês, ainda que prevista no currículo, quando ofertada na modalidade EaD, está acontecendo “em contextos aquém dos desejáveis” (Baptista; Barreto, 2019, p. 162).

Em consonância com os dados obtidos por meio do primeiro instrumento de geração de dados, a disciplina de “Ludicidade, corporeidade e Arte” foi citada como uma das primeiras a introduzir discussões sobre os bebês, mas não sobre a literatura infantil para os mesmos.

Outro acadêmico relatou que:

*[...] então eu vim de outra instituição e lá a gente tinha disciplina de docência com bebês. Era uma disciplina de extensão. E aí, nessa disciplina a gente teve um contato com a literatura infantil eh para bebês. Só que a professora que dava essa disciplina não era professora dos bebês, sabe? Ela era da gestão, coisa assim, porque a professora que saiu da instituição era dos bebês e ela quem dava essa disciplina. Então, não foi tão significativa a disciplina pela professora não ter contato, mas a gente teve eh contato muito breve com a literatura. Eu acho que é fundamental, né, porque se a gente for trabalhar com bebês, a gente tem que saber trabalhar com os bebês, né? E a literatura, acredito que seja uma peça fundamental nesse processo (RC2 - 2013M).*

A fala deste acadêmico, encontra respaldo na compreensão trazida por Baptista e Barreto (2019) no que diz respeito à formação inicial de professoras para atuar na Educação Infantil ofertadas por instituições privadas, as quais “tem ocorrido prioritariamente em contextos aquém dos desejáveis, com escassos investimentos em pesquisas” (Baptista; Barreto, 2019, p. 162) e em pesquisadores, isto é, as instituições da rede privada demonstram baixa valorização de docentes qualificados, recorrendo,

frequentemente, à contratação de profissionais sem formação específica ou produção acadêmica na temática para a condução das disciplinas.

Houve ainda, outros relatos pertinentes, de acadêmicas demonstrando que a carência de problematizações em torno da literatura infantil para bebês, trouxe outras limitações para os mesmos, como, por exemplo, quando tiveram que montar uma oficina interdisciplinar, para uma turma de bebês e decidiram trazer literatura infantil, porém, por não terem repertório de livros, construíram um livro, focando somente na questão sensorial.

Além disso, durante os momentos de estágio, previstos pelo próprio curso, algumas acadêmicas tiveram a oportunidade de ficar em uma turma de bebês, e os próprios relataram que a professora de estágio teve dificuldades em auxiliar no planejamento das experiências que seriam mediadas pelas acadêmicas, pois a mesma não tinha vivências ou estudos acerca dos bebês. Nesse contexto, é possível compreender que os próprios formadores deixam transparecer lacunas em sua formação, no que se refere aos bebês, lacunas estas que se constituem historicamente em um percurso formativo no qual os bebês foram, reiteradamente, invisibilizados. Soma-se a isso a necessidade institucional de preenchimento de vagas nos processos seletivos, circunstância que, por vezes, leva docentes a assumirem áreas que não correspondem diretamente à sua formação inicial ou suas pesquisas. Tal cenário reforça a importância da formação continuada, entendida como um movimento permanente de atualização, reflexão e aprimoramento da prática profissional.

Tomando como base, todas essas vivências relatadas durante a Roda, a maioria das acadêmicas da RC2 - 2013M consideram que há pouco espaço em sua formação, para falar de literatura infantil para bebês, visto que o pouco conhecimento que tem, advém de pesquisas próprias. No entanto, uma acadêmica destacou que ela considera que a professora de estágio comentou, sim, sobre a importância da literatura infantil. Isso ficou evidente na fala:

*[...] Mas a professora de estágio, ela falou sobre a importância da literatura. Então assim, sempre é como se a literatura fosse a mobilização, é um disparador, uma mobilização do momento de experiência que nós vamos proporcionar para as crianças. Isso foi ensinado pra gente, que a literatura infantil ela tem que estar presente, né? E aí dependendo, claro, com a turma que você ficar, dependendo do símbolo ou da temática que você precisa trabalhar, isso pode ser desafiador, porque você vai ter que buscar na*

*literatura infantil ali algo que esteja coerente com um momento de experiência que você vai trazer, né[...] mas que tem que ter o livro presente eh em algum momento da semana pras crianças. Eh, para mim, pelo menos, foi compreendido. Entendi que a literatura infantil ela tem que estar presente. Mas às vezes eu não vejo isso em alguns lugares que eu já tive experiências assim, às vezes os livros ficam guardados numa caixa e não tem nenhuma mobilização com o livro, mas é só um recorte, né, quando a gente tá lá (RC2 - 2013M).*

Neste mesmo contexto, destaca-se a fala de outra acadêmica que disse que durante suas vivências no estágio, pôde perceber que o foco é sempre a alfabetização da criança. Ou seja, você deve trabalhar com literatura infantil para que ela seja alfabetizada. Ao analisar esses dois relatos, pode-se dialogar com Barnett (2024), que mostra que ainda há uma forte visão de que os livros infantis devem ensinar algo, ou seja, um intenso didatismo nessas obras de arte.

No que tange ao entendimento de ler para quem ainda não fala, uma acadêmica iniciou comentando que não teve contato com os bebês durante o estágio, mas que teve em casa, pois é mãe de três crianças. Em sua fala, ela relatou que não lia livros, mas contava histórias para os filhos, antes de dormir. Disse também que os pequenos adoravam esses momentos e que sua filha, por exemplo, ficava *“paradinha, escutando [...] ela ficava esperando chegar à noite para escutar a historinha, sabe?”* (RC2 - 2013M). Analisa-se este relato com respaldo nos escritos de Reyes (2010) que enfatiza que quando a criança descobre que em meio a correria do dia a dia, o momento da leitura mantém “os pais em suspense e que eles ficam literalmente submetidos entre as páginas [...] passa a pedir que leiam uma e outra e outra vez” (Reyes, 2010, p. 49).

Sob essa perspectiva, tem-se também a autora López (2023, p. 13) que traz a definição de “placenta exterior”, ou seja, considera a literatura infantil como sendo “uma fonte de interação humana: as mães, os pais, as educadoras e os educadores encontram na literatura infantil um meio de troca com os bebês” (López, 2023, p. 14).

Nesse sentido, os dados corroboram com as autoras, tendo em vista que outra acadêmica compartilhou conosco, as experiências que teve enquanto filha de uma professora, que desde muito pequena teve contato com livros infantis e quando o irmão nasceu, ela lembra de ler para ele, repassando as experiências vivenciadas com a mãe.

Compartilha-se um terceiro relato sob esta ótica,

*[...] a minha mãe, ela fez uma prateleira só de livros para que eu pudesse ler todos os dias um livrinho. Tem um livro que eu tenho muita afetividade que é “Os meus porquinhos”, você aprende a contar com ele. É muito bonitinho assim, coitadinho, o livro tá acabado, mas de tanto eu mexer (RC2 - 2024M).*

Embora essa fala traga novamente o utilitarismo nos livros infantis, foi possível observar que para além da afetividade com o adulto que mediará a leitura, as crianças e os bebês também se apegam aos próprios livros. Essa acadêmica deixou evidente que gostava da repetição daquele mesmo material e em relação a isso Baptista (2017) nos faz refletir que a recorrência das mesmas histórias, também é importante para a criança, pois é pela repetição que ela consegue ordenar suas emoções e apaziguar seu mundo interior.

Para finalizar a categoria a respeito dos dizeres da formação inicial das acadêmicas de Pedagogia, se teve a oportunidade de ouvir as experiências vivenciadas por mais uma turma de 2º ano, durante a terceira Roda de Conversa. Sobretudo, não se sabe se é uma característica da turma, ou por serem acadêmicas do noturno, que trabalham o dia todo e tem aulas à noite, a participação foi reduzida.

Assim como a primeira turma de 2º ano, na RC3 - 2024N as acadêmicas enfatizaram que consideram que há discussões em relação à literatura infantil, em decorrência da nova disciplina “Literatura infantil na escola”, bem como da disciplina de estágio com os bebês, entretanto, deixam explícito ainda, que

*[...] deveria ter sido uma disciplina que nós deveríamos ter: 1º - no primeiro semestre e 2º - presencial, porque nós sabemos muito bem, né, que o EAD não é a mesma coisa que o presencial e é uma disciplina que Eu acho que se ela tivesse sido presencialmente, nossa, teria muita potência, até porque a professora que nos deu assim, né, maravilhosa. E eu acho que eh também no estágio, né, as professoras desde o início assim trouxeram bastante essa questão da literatura (RC3 - 2024N).*

Esse relato ilustra a crítica de Baptista e Barreto (2019) em sua análise a respeito da formação inicial do professor acontecer em contextos muito inferiores do que se espera. Sobretudo, a disciplina de estágio aparece novamente, com a intencionalidade da professora de trazer reflexões acerca do assunto. Neste sentido, reitera-se a importância da disciplina de estágio de docência como um espaço de articulação teórico-prática, momento de estabelecer relações com os sujeitos e permitir a problematização sobre os contextos educativos e suas especificidades, como defendem Ostetto e Maia (2019), Drumond (2019) e Peroza e Camargo (2019).

Ao questioná-los se consideram que há pouco ou muito espaço de discussões sobre literatura infantil para bebês na formação destas acadêmicas, as mesmas responderam que há poucos momentos para isso e que acreditam que se a disciplina fosse presencial, seria muito mais proveitosa. Concorde-se com essa fala, no sentido de que as acadêmicas devem ter contato com diferentes livros infantis, ou seja, ver, tocar, ler para que possa ter um grande repertório a fim de apresentar obras de qualidade aos bebês.

Sobre a importância de tratar da temática ainda na formação inicial, as acadêmicas da RC3 - 2024N consideram que é de extrema importância, tendo em vista que o professor/adulto é o responsável pela mediação com os livros.

*[...] Apesar da matéria ser eh de forma EaD, ela enriquece o nosso repertório como professor. Então, eh um dia, né, se a gente está lá diante de uma sala de aula com vários bebês, a gente tem uma grande ideia do que fazer com eles, como fazer, de que forma e autores para trazer. Então, eu acho que é de extrema importância literatura infantil na formação inicial (RC3 - 2024N).*

Portanto, conforme afirma Gatti, Barreto e André (2011), a formação inicial do professor é fundamental, pois estabelece as bases para o exercício de sua prática, neste caso, com a literatura infantil, com os bebês e as crianças.

Por fim, nesta Roda, uma acadêmica descreveu que para ele, ler para bebês que não falam,

*Eu acho que é mais legal porque o olhinho deles brilha quando você pega o livro. Eh, ali você vê que eu faço estágio, por exemplo, eh, se você pega um livro e você entra para ler, ele já vem, eles já vem sentar ao teu redor, deles brilha de saber que você vai contar uma história, que você vai fazer uma coisa diferente. E então acho que é surreal. É muito legal ver como eles que agem à leitura (RC3 - 2024N).*

Tal compreensão, encontra embasamento nos escritos de Reyes (2017) que reflete sobre a intensidade da vida dos bebês, pois sua totalidade de vida são seus 2 ou 3 anos, ou seja, “tudo acontece pela primeira vez” (Reyes, 2017, p. 48). Assim como, uma leitura de um livro infantil, para quem nunca teve contato com esse material, fora da escola, por exemplo. Logo, esse primeiro contato com livros infantis, vai aos poucos se tornando um momento de afeto, aprendizado e construção de vínculos.

A seguir, aprofundam-se as discussões quanto aos saberes das acadêmicas sobre a Literatura infantil com e para bebês.

#### 4.4.2 Saberes sobre a Literatura infantil com e para bebês

Nesta categoria, buscou-se analisar alguns conhecimentos das acadêmicas sobre literatura infantil. Isto posto, apresenta-se as respostas derivadas das seguintes questões disparadoras: **2- “Por que ler para bebês?”**; **5- “O que seria um bom livro de literatura infantil?”**; **6- “O que entendem por mediação literária?”**.

Uma fala marcante que apareceu durante a RC1 - 2024M, foi a de um acadêmico que é pai e contou sua experiência com literatura infantil, ressaltando que, de início, lia para sua filha como uma forma de incentivá-la a ter gosto pela leitura *“para que ela seja alguém na vida”* (RC1 - 2024M). Entretanto, o momento da leitura foi, pouco a pouco, se constituindo como um espaço de ligação entre pai e filha. Em seu relato, o acadêmico destaca que, nas ocasiões em que precisava viajar a trabalho e a leitura não podia acontecer, a ausência dessa conexão, era sentida por ambos.

Ao analisar esse depoimento, observa-se que as práticas de leitura de livros infantis para esse acadêmico, são significadas não apenas como estratégias pedagógicas, mas como experiências de construção de vínculo afetivo, ou seja, o ato de ler ultrapassa a dimensão técnica da decodificação textual e se constitui como um espaço de ligação.

Outra acadêmica ressaltou que sua filha teve contato com livros desde bebê e hoje em dia,

*[...] ela ama livros, ela sabe todas as histórias, ela tem vários livros e ela sabe todas as histórias que eu já contei para ela. Ela sabe todas porque ela presta muita atenção. Ela fica horas lendo [...] Então ela já tem tipo uma intimidade muito maior com o livro do que eu tive do que eu tenho até hoje* (RC1 - 2024M).

Ambas as vivências relatadas, nos remetem ao verbo “Leiturar” descrito por López (2025) como a junção do verbo “ler” e “amar”. Para a autora, “Leiturar é transferir amorosamente para os outros a bagagem e as habilidades iniciais para atravessar, cada vez com maior autonomia, a experiência plena e emancipatória da leitura” (López, 2023, p. 15). Isto posto, compreende-se que a relação instaurada durante a leitura, constrói vínculos que perpassam por uma vida inteira, conforme a primeira fala destacada nesta categoria, fazendo ainda, com que aos poucos o bebê, e depois a criança, desenvolva autonomia para realizar sua própria leitura, em conformidade com o segundo relato que se evidenciou.

Acerca da qualidade dos livros infantis, o que mais apareceu durante a RC1 - 2024M foi a respeito de cores vibrantes e páginas grossas para serem mais resistentes. Essas afirmações, se afastam da perspectiva de Barnett (2024) que discutiu-se durante a pesquisa, tendo em vista que este autor evidencia que os livros infantis devem ser de diferentes formatos, materiais, temas, estilos e pontos de vista.

No que diz respeito à conceituação de mediação literária, as acadêmicas consideram que é distinto de contação de história, visto que durante a mediação literária, o adulto deve ser verdadeiramente um mediador do encontro entre o bebê e o livro. Por outro lado, tendo em vista o que Ramos, Vasconcelos e Neitzel (2024) escrevem sobre contação de história, o contador lê o texto utilizando seu corpo, sua voz e suas experiências.

Foi possível observar que, a respeito da compreensão e das especificidades da literatura infantil, abordadas durante a Roda de Conversa com a turma de 4º ano, as acadêmicas apresentaram respostas breves, restringindo-se, em geral, a uma ou duas respostas para cada questão disparadora. No conjunto das falas da RC2 - 2013M destacou-se a curiosidade das crianças, evidenciada no excerto a seguir:

*E eu acho também que é uma questão de usar a curiosidade dos bebês a seu favor, né? Qualquer coisa nova que você colocar na frente do bebê, ele vai se interessar, vai querer explorar, então eh usar essa curiosidade para trazer a literatura pra vida dele (RC2 - 2013M).*

Essa interpretação, articula-se às contribuições de Reyes (2017) no que diz respeito aos primeiros anos de vida de uma criança. A autora provoca a pensar se pode-se ter dimensão do que “significa ter um, dois ou três anos como totalidade de experiência de vida? Tudo acontece pela primeira vez: a noite, o dia, a primeira despedida na escola, a febre, o natal, o ciúme, a festa de aniversário” (Reyes, 2017, p. 48). Ou seja, para o bebê, tudo é novidade, assim como a literatura infantil. Esse momento de apresentação dos livros na primeira infância, é propício para estabelecer conexões neurais, tendo em vista a maleabilidade do cérebro infantil, conforme destaca Reyes (2010).

Sob a perspectiva de um bom livro de literatura infantil, as vozes das acadêmicas anunciam muito além do que se pôde observar no questionário. Isso se mostra na seguinte fala “A gente ainda tem aquela ideia da pessoa como a tábula rasa, que ele é um alguém que precisa, que você precisa incorporar coisas, né? Eu

*acho que a literatura ela tem que ser, ela pode ser qualquer literatura no caso, né?”* (RC2 - 2013M). Ao dialogar com Barnett (2024), concorda-se com essa resposta, visto que o autor destaca que os livros infantis não precisam ser de algum formato específico, ou ter um gênero específico, sua única definição é o público para qual se destinam as obras, ou seja, os bebês e as crianças.

Outra acadêmica ressaltou que não há como dizer se um livro é bom, pois isso depende do gosto da criança. Em relação a isso, enfatiza-se que se considera um livro infantil, como sendo de qualidade, quando analisada a forma como o livro concebe a criança (Baptista; Petrovitch e Amaral, 2019) e os 3 aspectos apresentados por Paiva (2016) que são: a qualidade textual, qualidade temática e, qualidade gráfica, conforme discutiu-se no capítulo 3.

Acerca da mediação literária, evidenciou-se uma confusão com a compreensão de contação de história, conforme a fala a seguir: “[...] *para mim é diz muito sobre a entonação que você tá lendo*” (RC2 - 2013M). Ao contrário disso, considera-se a mediação literária como o momento em que o adulto reserva:

[...] mesmo que não seja dilatado em quantidade, mas intenso na qualidade, para ofertar a palavra poética aos bebês e às crianças por meio dos primeiros textos [...] - leituras de livros – constitui um ato de resistência em tempos que não favorecem essas vivências tão preciosas nas dimensões afetivas, de inscrição cultural, de ampliação de repertório, de humanização das relações (Daher, 2022, p. 29).

Portanto, reafirma-se que o papel do adulto na mediação literária, neste contexto, nada tem a ver com a entonação de voz utilizada, ou até com a quantidade de tempo destinada a isso, e sim na intensidade com que acontecem. Mesmo que breves, as leituras de livros oferecidas aos bebês têm potência para promover vínculos afetivos, ampliar repertórios e favorecer a inserção cultural.

Já na RC3 - 2024N o que mais se destacou foram comentários enfatizando que se deve propiciar o acesso dos bebês aos livros, para que no futuro, os mesmos tenham o hábito de ler. Os escritos de López (2023) e Barnett (2024) reiteram a ideia de que ter contato com livros infantis desde bebês, trará como consequência uma maior familiaridade com a leitura, quando maiores. Contudo, não se pode perder de vista, a perspectiva de que apresenta-se livros para bebês, pois se entende que estes, enquanto sujeitos (excluindo a visão preparatória, ou de vir a ser), são alguém hoje,

que merecem bons livros hoje, além de que, o acesso a literatura infantil é um de seus direitos, conforme enfatiza Candido (1995).

Ademais, nesta Roda, também teve respostas que apresentaram aproximações consistentes com os pressupostos teóricos adotados, em relação à construção de vínculos afetivos durante o momento da leitura.

*[...] porque é o momento nosso ali de deitar na cama e ler uma página que seja do livro e ter um momento na memória na memória afetiva. E é um tempo de qualidade que você tá tendo, você tá 100% com a criança, você tá com ela eh se apropriando ali de um livro ali que ela fica imaginando o que vai ser no outro do outro dia. Então ela já fica esperando (RC3 - 2024N).*

Tal compreensão, encontra respaldo no que Parreiras (2015) escreve, quando diz que mesmo que o momento seja curto em tempo, o que importa para o bebê, é o momento em que o adulto está inteiramente presente, com a atenção direcionada somente para aquele instante.

A questão que trata de um bom livro infantil, ficou entreaberta durante a RC3 - 2024N, pois as acadêmicas apenas retomaram o que já havia sido comentado acerca dos vínculos afetivos, sem formular especificamente uma resposta para essa pergunta.

Por fim, sobre a mediação literária, as acadêmicas entraram em consenso ao responder que “[...] a própria palavra já diz, né? Mediar” (RC 3 - 2024N) e em consonância com Reyes (2017, p. 49) esse mediador é tão importante, que mesmo compreendendo a potência de ter contato com livros infantis, sem a sua mediação, “as páginas de um livro não são nada”.

Ao final das Rodas de Conversa, após ouvir sobre as experiências vivenciadas pelas acadêmicas sobre sua própria formação inicial em relação à literatura infantil para bebês, foi proposto que a pesquisadora compartilhasse com os mesmos, algumas reflexões sobre a pertinência de apresentar literatura infantil como uma forma de arte e de afeto. Destacou-se ainda, alguns escritos dos principais referenciais teóricos utilizados no decorrer da presente pesquisa, no sentido de sensibilizar as acadêmicas a pensar sobre a importância da mediação do adulto e de escolher livros infantis de qualidade, sem reduzi-lo a uma lógica utilitarista.

Assim, como uma forma de sintetizar as partilhas e perceber se a pesquisadora contribuiu de alguma forma, com a formação inicial das acadêmicas, foi disponibilizado um QRcode de acesso a um mapa mental, construído no site

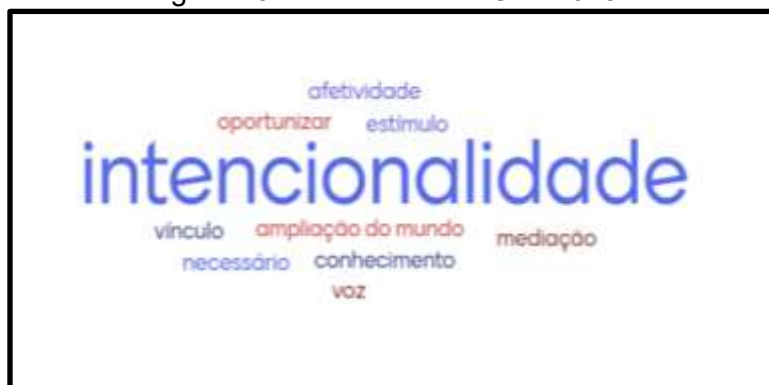
Mentimeter<sup>8</sup>, onde cada participante contribuiu com uma palavra para a construção do mesmo. As imagens geradas nos permitem uma síntese, um olhar para o que ficou, e o que instiga a outras problematizações, conforme apresenta-se nas figuras abaixo:

Figura 12 - Mentimeter RC1 - 2024M



Fonte: gerado via mentimeter (2025).

Figura 13 - Mentimeter RC2 - 2013M



Fonte: gerado via mentimeter (2025).

Figura 14 - Mentimeter RC3 - 2024N



Fonte: gerado via mentimeter (2025).

<sup>8</sup> Plataforma online que permite criar apresentações interativas com enquetes, quizzes, nuvens de palavras e sessões de perguntas e respostas (Q&A) em tempo real.

A leitura conjunta dos três mapas mentais revela que foi possível, mesmo que minimamente, alcançar e sensibilizar as acadêmicas para um olhar diferenciado a respeito da literatura infantil para os bebês. Observa-se, como principal destaque, a recorrência dos termos afeto, intencionalidade, literatura para bebês e arte, indicando que esses conceitos ocupam lugar central nas compreensões das participantes. As semelhanças entre os mapas apontam para uma concepção de prática pedagógica que valoriza a mediação do adulto durante a leitura, bem como o vínculo afetivo, a importância da voz, do acesso das crianças à cultura e da construção de repertório cultural.

Diante do percurso investigativo apresentado até aqui, encerra-se a etapa de análise e discussão dos dados. Na sequência, são tecidas as considerações finais, nas quais se articulam os principais achados do estudo e à apresentação das inquietações que permanecem abertas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi constituída a partir de inquietações oriundas de estudos anteriores, iniciados ainda na Iniciação Científica, bem como de estudos realizados durante os encontros do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação Infantil – GEPEEDI.

O foco do estudo, deteve-se na formação inicial de professores para atuar com literatura infantil para bebês, tendo em vista que considera-se a literatura infantil como arte e afeto e que, por vezes, os professores são os primeiros mediadores de literatura infantil que os bebês terão. Isto posto, a questão norteadora da pesquisa foi: Como o curso de Pedagogia da UEPG está formando as acadêmicas, para serem profissionais que realizem práticas de mediação de literatura infantil na docência com bebês? Optou-se em analisar somente o curso de Pedagogia da UEPG, tendo em vista a formação da própria pesquisadora nesta instituição.

A organização do trabalho se deu em quatro capítulos, sendo o primeiro destinado à apresentação dos caminhos metodológicos da pesquisa e a Revisão de Literatura, do tipo Estado do Conhecimento, na qual foi possível perceber que os trabalhos encontrados que dialogam com a presente pesquisa, mostram que a formação inicial de professores para mediar literatura infantil para bebês, é um campo em crescimento dentro da pesquisa científica e que merece olhares e análises atentas a respeito. Sobretudo, reafirma-se a importância da presente pesquisa, visto que teve um olhar direcionado aos currículos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, demonstrando lacunas e potencialidades acerca da literatura infantil para bebês no curso de Pedagogia desta instituição.

Ao longo da elaboração deste primeiro capítulo, o Estado do Conhecimento foi continuamente tensionado por diferentes contribuições, provenientes das disciplinas cursadas no Mestrado e das discussões realizadas nos encontros do grupo de pesquisa. Esse percurso implicou em diversas reformulações, pelas quais o texto foi gradativamente se aprimorando, ao mesmo tempo, em que se delineiam as categorias apresentadas no tópico em questão. O processo de construção do Estado do Conhecimento nos permitiu conhecer e categorizar as produções já realizadas sobre a temática, conhecer autores considerados como referência na área, bem como, apontar lacunas existentes na produção acadêmica.

O segundo capítulo, dedica-se a discutir sobre a formação inicial do professor da Educação Infantil, sua importância como primeiro vértice do triângulo amoroso que se instaura durante a leitura, uma apresentação do campo da pesquisa e uma análise dos currículos vigentes no curso de Pedagogia da UEPG. Tal análise, nos permitiu identificar que um dos currículos não se diferencia dos demais nas ementas e organização de disciplinas, somente na carga horária de extensão. Portanto, optou-se em trazer para o estudo, uma investigação do currículo vigente desde 2013 e o currículo vigente desde 2024.

Neste momento da pesquisa, foi possível identificar que há uma lacuna na estrutura curricular de 2013, considerando a pouca ou inexistente menção aos bebês e a literatura infantil para os mesmos, tanto na ementa, quanto nas referências bibliográficas das disciplinas. Já o currículo vigente a partir de 2024, apresentou avanços significativos, tendo em vista a inclusão de disciplinas como “Literatura infantil na escola”, “Psicologia, desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância”, “Estágio Curricular Supervisionado em Docência na Educação Infantil / Creche”, “Organização da prática pedagógica na Educação Infantil” e uma disciplina optativa denominada “Concepções e práticas em Educação Infantil”.

Sob a perspectiva de que o acesso dos bebês aos livros de literatura infantil, é um direito e que esse primeiro contato, por vezes, é realizado pelos professores foi possível perceber que este currículo de 2024 tem maior potencial, em relação ao currículo de 2013, para sensibilizar os futuros docentes a pensar e discutir questões a respeito da literatura infantil para bebês. Contudo, reconhece-se que o currículo ideal, muitas vezes não é o que se vê na prática, uma vez que é construído em meio a limites institucionais, estruturais e de políticas. Isso se mostra, por exemplo, na oferta da principal disciplina de Literatura infantil desse currículo, ser na modalidade Ead. Esse aspecto acaba por fragilizar o contato das acadêmicas com bons livros infantis, conforme foi visto na análise do questionário e Rodas de Conversa.

Nesse contexto, demarca-se a importância de ações dentro das Universidades, que discutam sobre literatura infantil para bebês e que possam ampliar o repertório das acadêmicas e professores. Defende-se ainda, a necessidade de projetos e financiamentos para a construção de bibliotecas, bebetecas e outros espaços na universidade com bons materiais (neste caso, livros infantis) para amparar e apoiar o processo formativo das acadêmicas (e sustentar as ações pedagógicas dos

professores). Deseja-se e sonha-se com espaços de leitura para acadêmicos e professores, onde os adultos em formação possam ler, saborear e conhecer uma diversidade de obras literárias para bebês e crianças, espaços de ampliação de repertórios e acesso à cultura e arte.

Para aprofundar as discussões, o capítulo 3 foi destinado às reflexões sobre literatura infantil, o porquê de se apresentar livros aos bebês, os espaços propícios para realizar a leitura com os pequenos leitores e políticas públicas importantes acerca de livros infantis, como o PNLD e o Pro - LEEI.

O PNLD, é uma das principais políticas que levam os livros infantis para as creches e escolas, entretanto, conforme discutiu-se no decorrer do texto, a distribuição de obras de literatura infantil de qualidade está relacionada aos custos de mercado, ou seja, o objeto-livro é simplificado e reeditado para reduzir custos de produção, o que acaba alterando a experiência estética de contato com eles.

Ademais, compreende-se que não basta somente políticas públicas de escolha de livros infantis, se o professor que atua ou atuará com os bebês não tiver uma base sólida de conhecimentos (formação inicial) para saber fazer boas escolhas. Se esse profissional considerar a literatura infantil como um recurso para atingir objetivos didáticos, suas escolhas de livros se refletirão nesta perspectiva, esvaziando assim, a compreensão da literatura infantil enquanto arte e enquanto direito cultural dos bebês.

Por sua vez, o ProLEEI, enquanto política de formação continuada, traz uma valorização da leitura literária como prática cotidiana na Educação infantil e materiais com grande embasamento teórico para permear as discussões. Destaca-se nesta política, o papel da UFMG e dos pesquisadores desta instituição, que ao longo dos últimos anos, contribui com diversas pesquisas sobre a literatura infantil como sendo um direito dos bebês e se constitui como um referencial teórico nacional potente para os pesquisadores da área, especialmente para a pesquisadora deste estudo, desde a iniciação científica.

Entretanto, a partir da vivência da pesquisadora no cotidiano escolar, na condição de professora da Rede Municipal de Ponta Grossa, é possível perceber que, em alguns casos, os docentes que têm acesso a esse programa participam de forma meramente burocrática, apenas com o objetivo de cumprir carga horária. Soma-se a isso, recorrentes críticas à baixa qualidade das formações oferecidas, bem como a permanência da concepção de que a literatura infantil se restringe à alfabetização.

No capítulo 4, apresentou-se as participantes da pesquisa e a análise do questionário e das Rodas de Conversa, organizadas em categorias. É válido destacar aqui, as dificuldades que enfrentadas na geração dos dados e os desafios de ser um pesquisador. Ao realizar as primeiras intervenções presenciais, com o intuito de convidar as acadêmicas para participar da pesquisa, teve-se pouquíssimas respostas e logo se instaurou o medo e a insegurança de não ter dados suficientes para as análises. Contudo, insistiu-se novamente, realizando uma segunda fala, em cada turma e contando com o apoio dos professores da própria Universidade para reforçar a importância de participar de pesquisas e obteve-se um bom número de respondentes.

As dificuldades enfrentadas na delimitação metodológica, conforme descritas no Capítulo 1, suscitam reflexões acerca da formação das acadêmicas no que se refere à pesquisa. Nesse sentido, torna-se pertinente considerar a organização da universidade/ensino superior, estruturada no tripé ensino, pesquisa e extensão, especialmente no que diz respeito aos modos de condução das investigações, à produção de dados e às estratégias de sensibilização das participantes. Tal reflexão se justifica ao se reconhecer que a pesquisa integra os currículos dos cursos como eixo articulador, culminando no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pelos estudantes. Compreende-se também as limitações da realização das pesquisas, das particularidades das participantes e da necessidade de “disposição para”, que nos mobilizaram a pensar outros meios, outros recursos e nos permitiram nos aproximar do campo da pesquisa, nos formando enquanto pesquisadores.

Durante a análise do questionário, evidenciou-se que a maioria das acadêmicas respondeu, de maneira direta e objetiva, sem se aprofundar muito no assunto. Isso também ocorreu durante as Rodas de Conversa, entretanto, a mediadora e a professora que estava com a turma, tentava ao máximo que as acadêmicas relatassem suas vivências e levantassem questões a serem discutidas pelos demais.

Ao dialogar com o referencial teórico estudado, o estudo nos permitiu observar que as acadêmicas que vivenciaram o currículo de 2013, demonstram algumas fragilidades em sua formação, a respeito da literatura infantil para os bebês, uma vez que relataram que há pouco espaço para essa discussão em suas aulas e o

conhecimento que os mesmos construíram, advém de estudos próprios, realizados no decorrer de outras propostas e disciplinas.

Sobretudo, as acadêmicas do currículo de 2024, aparentavam ter uma ementa mais favorável à discussão de literatura infantil, porém isso não se consolidou, conforme foi possível observar no questionário e em suas falas na Roda de Conversa. A interpretação dos dados aponta que em algum momento de sua formação, as acadêmicas tiveram contato com discussões sobre a literatura infantil, seja na própria disciplina de “Literatura infantil na escola” ou durante os estágios, entretanto, em perspectivas contraditórias. Ora o livro como potência, exploração, experimentação, disparador de possibilidades, ora com a função de ensinar algo, de auxiliar a atingir objetivos didáticos, na contramão do verdadeiro sentido de apresentar literatura infantil para os bebês.

Tal compreensão tornou-se perceptível ao ler e ouvir o que as acadêmicas tinham para nos contar sobre sua formação inicial e seus conhecimentos sobre as especificidades da literatura infantil para os bebês. Foi possível perceber durante as falas, que ao se referir aos bebês e aos livros infantis, as acadêmicas utilizavam de termos no diminutivo. Isso diz respeito a uma concepção adultocêntrica da infância, na qual o adulto empobrece a linguagem para falar com os bebês, por impor limites onde pode haver potência.

Ademais, ambas as turmas de acadêmicas (currículo de 2013 e currículo de 2024) demonstram uma fragilidade em identificar boas obras literárias destinadas aos bebês. Para elas, o livro infantil deve conformar-se aos estereótipos que a sociedade insiste em atribuir como adequados ao bebê, ou seja, linguagem simples, texturas, fantoches, com mordedores etc. “Objetos lúdicos, sem dúvida; literários, talvez” (Tolentino, 2022, p. 63), o que considera-se como um indicador de que o processo formativo no curso de Pedagogia ainda carece de um olhar cuidadoso para o repertório apresentado aos estudantes, uma curadoria de materiais e obras literárias.

Outro destaque evidenciado nas respostas das acadêmicas dos dois currículos vigentes, foi a importância da disciplina de estágio, no sentido de proporcionar (ainda que com algumas fragilidades e limitações), momentos de reflexão e valorização da literatura infantil, impactando positivamente na formação das acadêmicas, ampliando as possibilidades de reconhecimentos de obras literárias de qualidade e das possibilidades de ação/prática e sensibilização das crianças, do reconhecimento de

seu papel enquanto adulto e do entendimento da criança enquanto potência, que pode (e deve) manipular, ler, brincar, se encantar a aprender sobre si e sobre o mundo a partir dos livros.

A análise dos dados sugere, portanto, que a compreensão da potência dos bebês e a concepção de literatura infantil como arte e direito inalienável, seguem invisibilizados, sendo um campo carente de pesquisas e, políticas e currículos que os valorizem.

Além disso, a partir das vivências relatadas pelas acadêmicas que adentraram as creches (em ações extensionistas e nas práticas de estágio), foi possível identificar que há, ainda, instituições que recebem livros de literatura infantil (oriundos de políticas públicas - PNLD ou de aquisições municipais) e deixam guardados dentro de armários ou caixas, sem permitir que os bebês (e os professores) explorem. Há narrativas sobre a preservação dos livros e o “não estragar” que considera-se como uma visão equivocada de que o bebê não é um sujeito competente que tem capacidade para manusear um livro. Novamente se reitera, que sem uma base sólida de conhecimentos durante a formação inicial, os profissionais chegam nas escolas com essa perspectiva de inferioridade acerca dos bebês.

Essa realidade das caixas de livros nas salas de diretoras e pedagogas também foi narrada por professoras que atuam em creches, durante os encontros e discussões do grupo de pesquisa (GEPEEDI) nos quais discutiu-se o desenvolvimento desta pesquisa. Tais atitudes demonstram diretamente a visão que os profissionais têm, no entendimento e nas práticas pedagógicas que envolvem os bebês, dando pistas de uma fragilidade que envolve também a equipe gestora, ao não possibilitar o acesso aos materiais, tanto para as professoras quanto para as crianças. Em contrapartida, também tem-se realidades de espaços interessantes organizados com livros, almofadas, tapetes, porém sem uso, algo que se constitui um espaço bonito e que precisa se manter em ordem (e com os livros intactos).

Outra inquietação que a pesquisa ainda nos deixa é de que se o histórico da formação inicial dos profissionais que atuam na educação infantil e os que atuarão, nos indicam que há pouco ou não há discussões a respeito da literatura infantil para os bebês, bem como a invisibilidade dos bebês nos documentos que norteiam as práticas pedagógicas das creches, como esse trabalho está sendo realizado com os pequenos? A literatura infantil está sendo abordada de que forma? Assim, aponta-se

como uma possibilidade de ampliação dos estudos a análise dos documentos norteadores da Educação Infantil, em âmbito nacional e municipal, além da escuta de professores acerca das concepções e saberes sobre bebês e livros, considerando os contextos de prática pedagógica e de formação continuada.

Neste contexto e pensando nos bebês que passam de 8 a 9 horas de seu dia nas instituições educativas, almeja-se que os currículos de Pedagogia (tendo em vista que o curso é o principal lócus de formação do professor de bebês) estejam sempre em reformulação, no sentido de abranger e valorizar as especificidades de atuar na educação com os bebês, inclusive incluir literatura infantil para os mesmos.

Para além disso, reforça-se que um passo adiante é de que a pesquisa extrapole os muros da Universidade e da Pós-graduação e as discussões acerca dos bebês e de sua potência alcancem o chão das creches e escolas, levando subsídios teórico-práticos para que os profissionais que atuam ou atuarão com essas crianças, percebam a importância de apresentar literatura infantil de qualidade para os mesmos, reiterando o compromisso com a dimensão social da pesquisa acadêmica e a intenção de contribuir com novas problematizações que possam auxiliar na formação de professores.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Bárbara Cecília Marques; DORNELLES, Leni Vieira. **Bebês como potência de vida: corporeidade e sensorialidade na Educação Infantil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 107 p.
- BAPTISTA, Mônica Correia. A leitura, a literatura infantil e os bebês. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 62-81.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Leitura, arte e cultura na primeira infância: distintas vozes de uma aldeia inteira. In: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (org.). **Primeiras leituras. Arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Das Organizadoras, 2022. p. 11-15.
- BAPTISTA, Mônica Correia; BARRETO, Ângela Rabelo. Reflexões sobre a formação de docentes da e para a Educação Infantil. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 157-180, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/28682>. Acesso em: 7 mar. 2025.
- BAPTISTA, Mônica Correia; PETROVITCH, Camila; AMARAL, Mariana. Parreira do. Livros de literatura para a primeira infância: a questão da qualidade. In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniela Marques (org.). **Leituras em Educação Infantil: Contribuições para a formação docente**. Curitiba: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil, 2019. p. 89-114.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARNETT, MAC. **A passagem secreta: Por que os livros infantis são uma coisa muito séria**. Tradução de Katia Chiaradia. Campinas: Nanabooks, 2024.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BONNAFÉ, Marie. **Los libros, eso es bueno para los bebés**. México D.F.: Océano Travesía, 2008.
- BORTOLIN, Sueli; SENHORINI, Mariana. Bebeteca: uma maternidade de leitores. **Informação e Informação**, Londrina, v.13, n.1, p.123-139, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2008v13n1p123>. Acesso em: 14 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2006.

CAMPOS, Rafael Garcia; GIOVINAZZO JUNIOR, Carlos Antônio. Currículo oculto: aspectos da experiência educacional não declarada no currículo oficial e formal da escola. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 1, p. 1-1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v17i1.66446>. Acesso em: 2 maio 2025.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CENTENO, Eloiza Rodrigues. **Práticas de leitura no berçário**: um percurso relacional entre bebês, professores e livros. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

CHICOSKI, Regina. **Literatura Infantil**. Guarapuava: Ed Unicentro, 2010.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 5. Crianças como leitoras e autoras**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. p. 97-128.

DAHER, Juliana. Primeiras leituras: reflexões sobre o encontro com o humano pela palavra. In: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (org.). **Primeiras leituras. Arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Das Organizadoras, 2022. p. 19-31.

DRUMOND, Viviane. Estágio e docência na Educação Infantil: questões teóricas e práticas. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 22, p. 1–13, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13856>. Acesso em: 8 fev. 2026.

FACCHINI, Luciana. Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural. **Protestantismo em Revista**. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, v. 20, p. 11-19, set./dez. 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22351/nepp.v20i0.2000>. Acesso em: 30 nov. 2025.

FARIAS, Fabíola. Bibliotecas para a infância: um projeto de fantasia. In: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (org.). **Primeiras leituras. Arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Das Organizadoras, 2022. p. 89-98.

FEDATTO, Carolina. Porque o livro para bebês e crianças pequenas? In: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (org.). **Primeiras leituras. Arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Das Organizadoras, 2022. p. 71-86.

FIGUEIREDO, Daniela. Por que ler literatura com as crianças? In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros**: reflexões sobre a leitura na primeira infância. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. **Existe uma literatura para bebês?** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 24 set. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011. 300 p.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO, Sacristán, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

GONÇALVES, Fernanda. **As palavras e seus deslimites**: A relação dos bebês com os livros na Educação infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

HAMPEL, Letícia Carla dos Santos Melo. **Os bebês, a professora e os livros de literatura: reflexões sobre a mediação da leitura no Berçário**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

KOHL-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso: 10 jan. 2026.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Acesso em: 4 ago. 2025.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LIMA, Érica. Por que ler para crianças tão pequenos - ou o que pode uma criança? In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 52-61.

LÓPEZ, Maria Emília. A placenta exterior: contato e leitura com bebês. In: BITTENS, Cassia V. (org.). **Literatura de Berço**: sobre o livro para bebês e a leitura na primeira infância. São Paulo: Bon Bini Editorial, 2023. p. 12-21.

LÓPEZ, Maria Emília. Os bebês, as professoras e a literatura: um triângulo amoroso. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 4. Bebês como leitoras e autores**. 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 13-44.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um mundo aberto**: cultura e primeira infância. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília, 2018.

LÓPEZ, Maria Emília. **Um pássaro de ar**: a formação dos mediadores de leitura para a primeira infância. Tradução de Cícero Oliveira. Lauro de Freitas: Solisluna Editora, 2025.

MANTOVANI, Susanna. Da imagem à história: o livro na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (org.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Sussana Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 61-78.

MANTOVANI, Susanna. Encorajar a ler na creche. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; VITA, Anastasia de (org.). **Ler com bebês**: contribuições das pesquisas de Sussana Mantovani. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 79-126.

MARGOTTI, Glaucia Guarezi. **Ler com os bebês**: um olhar para o que contam as documentações pedagógicas sobre a docência e as interações das crianças bem pequenas com o objeto livro. 2021. 1 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MARTINS FILHO, Altino José; MARTINS, Altino Cláudia Ferreira. Os bebês, as professoras e um modo de viver a vida na creche. In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 23-35.

MATTOS, Maria Nazareth de Souza Salutto de. **Bebês e livros**: relação, sutileza, reciprocidade e vínculo. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MELLO, Helena Martinez Avila de. **Percepção de graduandos e pedagogos sobre a educação de bebês em instituição escolar**. 2023. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa qualitativa**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Acesso em: 6 jul. 2025.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do**

**Conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da Roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 10 fev. 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda.; MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 22, p. 1–14, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/13935>. Acesso em: 8 fev. 2026

PADILHA, Daniela. A edição de livros para bebês: coleção Literatura de Colo. In: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabiola; DAHER, Juliana (org.). **Primeiras leituras. Arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Das Organizadoras, 2022. p. 205-212.

PAIVA, Aparecida. Livros infantis: critérios de seleção - As contribuições do PNBE. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno 7. Livros infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 15-50.

PARREIRAS, Ninfa. **Colo:** o lugar do livro e da literatura na infância. Juiz de Fora: Educ. Foco, 2015, p. 299-312.

PEREIRA, Dayenne de Souza Bassut. **A escolha de livros de literatura infantil por professoras da educação infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; CAMARGO, Daiana. A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 85-98, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v24i1.4595>. Acesso em: 3 fev. 2025.

PINTO, Marcela Lais Allgayer. **Interação de bebês com livros literários**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

RAMOS, Flávia Brocchetto; VASCONCELOS, Roger Andrei de Castro; NEITZEL, Adair de Aguiar. A arte de viver e de contar histórias: experiências de professoras na Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.87633>. Acesso em: 5 mar. 2025.

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

REYES, Yolanda. O triângulo amoroso. In: LIMA, Érica; FARIAS, Fabíola; LOPES, Raquel (org.). **As crianças e os livros: reflexões sobre a leitura na primeira infância**. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, 2017. p. 46-50.

RODRIGUES, Daliane do Nascimento dos Santos. **A leitura de literatura na formação inicial: Da construção de saberes literários à ação didático-pedagógica no estágio supervisionado**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024.

RODRIGUES, Zelia Inez Lázaro. **Livro-objeto e a leitura com bebês e crianças pequenininhas: Da ação brincante aos gestos inaugurais do ato de ler**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

ROSINHA. O que é criar um livro para bebês? In: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (org.). **Primeiras leituras. Arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Das Organizadoras, 2022. p. 195-202.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de Pedagogia: Um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SAMPAIO, Katia Luciana Luz. **Os grupos de pesquisa de literatura infantil, a educação infantil e a formação inicial**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SANTOS, Lays Antonnyêta Luna. **Percepções de professoras da educação infantil sobre a literatura de cordel: Desafios e possibilidades para as práticas pedagógicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica dos Santos, Santos, 2021.

SERRA, Maria Beatriz de Almeida. **Livros de literatura para bebês e crianças pequenas: Concepções de autores e editores brasileiros premiados**. 2015. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Anamaria Santana da. O curso de pedagogia e a formação para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 159-175, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643740>. Acesso em: 19 out. 2025.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto. **O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2019.

SILVA, Maria Rosana do Rêgo e. **Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Pablo Luiz de Faria Vieira da. **Bebês e Literatura: percursos em uma creche**

pública do município do Rio de Janeiro. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, Renata Junqueira de; MOTOYAMA, Juliane Francischeti Martins. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. **Brazilian Journal Of Information Studies: Research Trends**, p. 25-31, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1981-1640.2016.v10n3.04.p25>. Acesso em: 17 abr. 2025.

TOLENTINO, Jéssica Andrade. Notas sobre a edição de livros impossíveis. In: FEDATTO, Carolina P.; FARIAS, Fabíola; DAHER, Juliana (org.). **Primeiras leituras. Arte e cultura na primeira infância**. Belo Horizonte: Das Organizadoras, 2022. p. 53-68.

TORINI, Danilo. Questionários online. In: **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. **Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEPI**. Belo Horizonte: UFMG, 2025. Disponível em: <https://lepi.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2026.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu**, [s. l], p. 81-103, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644555>. Acesso em: 7 mar. 2025.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

YIN, Roberto K. **Pesquisa qualitativa**: do início ao fim. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Thais Caroline de Freitas Negrello e Daiana Camargo, pesquisadores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, convidamos o (a) Senhor(a) a participar da pesquisa: “Formação inicial de professores para a prática pedagógica com literatura/livros para bebês”. A pesquisa tem como objetivo central: Analisar como o curso de Licenciatura em Pedagogia na UEPG, a partir das disciplinas com enfoque na educação infantil, formam os professores com vistas a realizar práticas de mediação de literatura na docência com bebês. E como objetivos específicos, analisar a representatividade do tema literatura infantil para bebês nos currículos de formação de professores; Verificar como os acadêmicos de Pedagogia compreendem a literatura infantil para bebês; Identificar se/como os acadêmicos de Pedagogia articulam a literatura para bebês nos estágios de docência.

O (a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a). Sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado. Ainda, é válido destacar que não haverá despesas alguma para os participantes da pesquisa.

Para tanto, faz-se necessário pontuar possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, como por exemplo, medo ou vergonha em não responder satisfatoriamente as questões do estudo. Porém, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização, assim, comunico que o sigilo das informações será resguardado, e, em nenhum momento da pesquisa, serão divulgados dados pessoais do participante, ou, ainda, vinculação do conteúdo das respostas e/ou posicionamentos com nome do sujeito da pesquisa.

A sua participação será através de questionário via Google Forms.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição UEPG podendo ser publicados posteriormente e em nenhum momento seu nome será divulgado. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador.

Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuir para a Educação, com enfoque na área de formação de professores para a docência na educação infantil, visto que há poucas pesquisas na área que tratam sobre literatura para bebês na formação de professores, bem como trará benefícios para os futuros professores que irão atuar na docência com bebês. A medida em que o tema literatura infantil e livro para bebês passa a ser elemento de reflexão dos participantes do estudo, pode instigar a um olhar diferenciado e um processo de aprimoramento da formação e ampliação de repertório literário e cultural.

Os pesquisadores Thais Caroline de Freitas Negrello, licenciada em pedagogia pela Uepg e mestranda em educação pela mesma instituição, professora da rede municipal de Ponta Grossa, contato: [thaisionaak@gmail.com](mailto:thaisionaak@gmail.com) telefone: 42 99848 8673 e Daiana Camargo professora Doutora em educação na Universidade estadual de Ponta Grossa, contato: [camargo.daiana@hotmail.com](mailto:camargo.daiana@hotmail.com) telefone 42 99922 – 1073, responsáveis por este estudo poderão ser contatados na Escola Heitor Ditzel, rua Alberto Kampe, 122, das 07:45 às 11:45h, ou pelo email [thaisionaak@gmail.com](mailto:thaisionaak@gmail.com) para esclarecer eventuais dúvidas que o sr. (a) possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos pelo Telefone (42) 32240301. O CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científicos e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

As informações relacionadas ao estudo poderão conhecidas por pessoas autorizadas professores e estudantes do programa de Pós-graduação da UEPG. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e seja mantida a confidencialidade.

A sua entrevista será gravada, respeitando-se completamente o seu anonimato. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código. O termo terá 2 vias, uma fica com o pesquisador e outra com o participante.

Eu, \_\_\_\_\_ li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios e entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

---

(Nome e Assinatura do participante da pesquisa ou responsável legal) Local e data

(Somente para o responsável pelo projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante ou do responsável legal para a participação neste estudo.

---

(Nome e Assinatura do Pesquisador ou quem aplicou o TCLE)

Local e data

Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 –

Campus de Uvaranas Fone: 042 -3220-3282 e-mail:

propespsecretaria@uepg.br

Ponta Grossa – PR

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Link de acesso:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSed5O67Dvz12Ygmk2IU040X6y2QYf1AJ6mAlZ6g-gp6Ss3kFA/viewform?usp=dialog>

### PESQUISA DE MESTRADO SOBRE LITERATURA/LIVROS PARA BEBÊS

O Sr(a) está sendo convidado a participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado: "FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM LITERATURA/LIVROS PARA BEBÊS" desenvolvida pela acadêmica Thais Caroline de Freitas Negrello, sob a orientação da professora Dra. Daiana Camargo, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação - UEPG. A pesquisa é de caráter qualitativo, visando discutir e analisar os dados coletados por meio do questionário, tecendo reflexões e considerações a partir do referencial teórico que sustenta a pesquisa.

\* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail \*

---

Termo de Consentimento livre e esclarecido.

[https://drive.google.com/file/d/1R8YHJm-RTcyp4Euhu6yLvZ5v3Y3vsUSI/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1R8YHJm-RTcyp4Euhu6yLvZ5v3Y3vsUSI/view?usp=drive_link)

2. Sobre o termo de consentimento \*

*Marcar apenas uma oval.*

☐ Li e concordo com o termo de consentimento

☐ Não concordo com o termo de consentimento.

Seção sem título

3. Qual sua idade? \*

---

## 4. Sexo \*

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Outro

## 5. O curso de pedagogia está sendo sua primeira graduação? \*

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

## 6. Se já tem outra graduação, qual o curso?

---

## 7. Durante sua formação em Pedagogia, você teve disciplinas ou projetos que abordaram especificamente a literatura para bebês? Como foi/está sendo essa experiência? \*

---

---

---

---

---

## 8. O que você entende como literatura para bebês? \*

---

---

---

---

---

16/07/2025, 20:49

PESQUISA DE Mestrado sobre literatura/livros para bebês

9. Que características você acredita que um bom livro para bebês precisa ter? ★  
(Como ele deve ser?)

---

---

---

---

---

10. Qual a importância de explorar a literatura no cotidiano com os bebês? ★

---

---

---

---

---

11. Qual o papel do adulto ao pensarmos a literatura para os bebês? ★

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM LITERATURA/LIVROS PARA BEBÊS.

**Pesquisador:** THAIS CAROLINE DE FREITAS NEGRELLO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 81869524.2.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.071.673

#### Apresentação do Projeto:

Pesquisa do PPG em Educação qualitativa, delineamento de levantamento bibliográfico e estado do conhecimento. Pesquisa de campo, observação e diário, entrevista com acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia de diferentes instituições educativas.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Analisar como os cursos de Licenciatura em Pedagogia a partir das disciplinas com enfoque na educação infantil, formam os professores com vistas a realizar práticas de mediação de literatura na docência com bebês.

**Objetivo Secundário:**

Analisar a representatividade do tema literatura infantil para bebês nos currículos de formação de professores;

Verificar como os acadêmicos de Pedagogia compreendem a literatura infantil para bebês;

Identificar se/como os acadêmicos de Pedagogia articulam a literatura para bebês nos estágios

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

**Bairro:** Uvaranas

**CEP:** 84.030-900

**UF:** PR

**Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3282

**E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.071.673

de docência.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Possibilidade de constrangimento ao se expor durante a realização das entrevistas; Medo de não saber responder satisfatoriamente as questões do estudo;

**Benefícios:**

A presente pesquisa irá contribuir para a Educação, com enfoque na área de formação de professores para a docência na educação infantil, visto que há poucas pesquisas na área que tratam sobre literatura para bebês na formação de professores, bem como trará benefícios para os futuros professores que irão atuar na docência com bebês. A medida em que o tema literatura infantil e livro para bebês passa a ser elemento de reflexão dos participantes do estudo, pode instigar a um olhar diferenciado e um processo de aprimoramento da formação e ampliação de repertório literário e cultural.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa qualitativa, delineamento de levantamento bibliográfico e estado do conhecimento. Pesquisa-ação com entrevista com acadêmicos do 4º

ano do curso de Pedagogia da UEPG e encontros formativos. A presente pesquisa tem como tema a Formação docente para atuação com literatura/livros para bebês. Diante disso, elencamos o seguinte questionamento: Como as disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, contribuem para formação de professores com vistas a

realizar práticas com literatura/livros na docência com bebês? A seguinte pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação e possui uma abordagem

qualitativa. Espera-se com esse estudo, encontrar disciplinas e professores, que ofereçam reflexões de qualidade a respeito da literatura para os

bebês, contribuindo assim, efetivamente para a formação do futuro docente.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatório estão corretamente preenchidos e anexados na Plataforma. Em anexo e de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 7.071.673

**Recomendações:**

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                       | Postagem               | Autor                              | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2371659.pdf | 07/09/2024<br>22:15:10 |                                    | Aceito   |
| Outros                                                    | propostaencontro.docx                         | 07/09/2024<br>22:14:36 | THAIS CAROLINE DE FREITAS NEGRELLO | Aceito   |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura                | cartaanuencia.docx                            | 07/09/2024<br>22:14:24 | THAIS CAROLINE DE FREITAS NEGRELLO | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | tcle.docx                                     | 07/09/2024<br>22:12:02 | THAIS CAROLINE DE FREITAS NEGRELLO | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | projeto-plataformabrasil.docx                 | 07/09/2024<br>22:11:53 | THAIS CAROLINE DE FREITAS NEGRELLO | Aceito   |
| Folha de Rosto                                            | folhaderostoassinado.pdf                      | 16/07/2024<br>12:54:31 | THAIS CAROLINE DE FREITAS NEGRELLO | Aceito   |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

## ANEXO B – APROVAÇÃO DO COLEGIADO DA UEPG



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Universitário - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <http://uepg.br>

### DESPACHO

Estimada mencionada Thais Caroline de Freitas Negreão,

O colegiado do Curso de Pedagogia, em reunião do dia 21 de novembro de 2024 deliberou pela autorização da realização da pesquisa solicitada.

Indicamos que a pesquisa seja efetivada no ano de 2025, pois as férias já estão finalizando nos meses de 2024.

Atenciosamente,

Coordenação do Curso de Pedagogia.



Documento assinado eletronicamente por **Erico Ribas Machado**, Coordenador(a) do Curso, em 22/11/2024, às 18:13, conforme Resolução UEPO CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2263996** e o código CRC **CDBEDA98**.