

LIVROS ILUSTRADOS DE NÃO-FICÇÃO E FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VOZ DE FUTUROS PROFESSORES

LIBROS ILUSTRADOS DE NO FICCIÓN Y FORMACIÓN DE LECTORES: UN ANÁLISIS DESDE LA VOZ DE FUTUROS DOCENTES

THE NON-FICTION BOOK TO TRAIN READERS: AN ANALYSIS FROM THE VOICE OF FUTURE TEACHERS

Manuel Francisco ROMERO OLIVA¹
Ester TRIGO IBÁÑEZ²
Hugo HEREDIA PONCE³

RESUMO: Este trabalho está centrado em estabelecer a base para um modelo de formação de leitores apoiado pelo livro ilustrado de não-ficção (TABERNERO, 2018). Considera-se colocar o foco da análise na voz dos futuros mediadores da promoção da leitura nas escolas, razão pela qual este estudo optou por uma visão diacrónica da figura do professor que começa com a formação inicial e termina com o seu desempenho profissional. A nossa investigação é qualitativa, por intermédio de entrevistas semi-estruturadas com professores estudantes (nas suas várias fases formativas: licenciatura e pós-graduação) e professores em exercício. O ponto de vista dos participantes, baseado em narrativas biográficas (CHÁRRIEZ, 2012), serviu para reunir o conceito de livros de não-ficção e práticas de leitura social (RUBIO, 2007), que mostraram as mudanças que o sistema educativo precisa fazer para formar os leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Treinamento do leitor. Formação inicial de professores. Livro de não-ficção. Leitura. Narrativa biográfica.

RESUMEN: *Este trabajo está centrado en establecer las bases de un modelo de formación de lectores sustentado por el libro ilustrado de no ficción (TABERNERO, 2018). Se considera poner el foco de análisis en la voz de los futuros mediadores de la promoción de la lectura en la escuela, de ahí que en este estudio se haya optado por una visión diacrónica de la figura del docente que partiera de la formación inicial y llegara a su desempeño profesional. Nuestra investigación es de corte cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes de magisterio (en sus diversos momentos formativos: grado y posgrado) y a docentes en activo. La visión de los participantes desde narrativas biográficas (CHÁRRIEZ, 2012) servirá para aunar el concepto de libro de no ficción y prácticas sociales de lectura*

¹ Universidade de Cádiz (UCA), Porto Real – Cádiz – Espanha. Professor do Departamento de didática da língua e da literatura. Doutor em educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6854-0682>. E-mail: manuelfrancisco.romero@uca.es

² Universidade de Cádiz (UCA), Porto Real – Cádiz – Espanha. Professora do Departamento de didática da língua e da literatura. Doutora em lingüística. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3035-4398>. E-mail: ester.trigo@uca.es

³ Universidade de Cádiz (UCA), Porto Real – Cádiz – Espanha. Professor Sstituto Interino do Departamento de didática da língua e da literatura. Doutor em educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3657-1369>. E-mail: hugo.heredia@uca.es

(RUBIO, 2007). *que evidencian los cambios experimentados a los que debe atender el sistema educativo para formar lectores.*

PALABRAS CLAVE: *Formación de lectores. Formación inicial docente. Libro de no ficción. Lectura. Narrativa biográfica.*

ABSTRACT: *This work is focused on establishing the basis for a model of reader training supported by the illustrated non-fiction book (TABERNEIRO, 2018). It is considered to put the focus of analysis on the voice of the future mediators of reading promotion in schools, which is why in this study a diachronic vision of the figure of the teacher was chosen, starting with the initial training and ending with their professional performance. Our research is qualitative, through semi-structured interviews with student teachers (in their various formative moments: undergraduate and graduate) and active teachers. The participants' viewpoint, based on biographical narratives (CHÁRRIEZ, 2012), will serve to bring together the concept of non-fiction books and social reading practices (RUBIO, 2007), which show the changes that the educational system needs to make in order to train readers.*

KEYWORDS: *Reader training. Initial teacher training. Non-fiction book. Reading. Biographical narrative.*

Introdução

Os livros ilustrados de não ficção (doravante, LINF) supõem um legado das correntes científicas mais importantes dos últimos séculos: o racionalismo, o positivismo e o cientificismo (LARTITEGUI, 2019). Para o público infanto-juvenil, esse tipo de livros encontra seus antecedentes em volumes, como *La enciclopedia de Álvarez*, que acompanharam, durante os anos 40 e 50 do século passado, a vida escolar de muitas crianças espanholas. No entanto, até 1944, na feira do livro de Bolonha (Itália), não havia sido cunhado o termo *não-ficção* para englobar a um novo estilo de divulgação científica direcionado aos jovens leitores (ALEXANDER; JARMAN, 2018).

Alguns críticos, como Burgos (2019), consideram os LINF como um subgênero da literatura infantil. Para isso, a autora parte da seguinte pergunta: por que, se não se tratam de livros de ficção, são considerados dentro da literatura infantil? A resposta a esta indagação se sustenta no fato de que seja importante tanto o que se diz como o modo que se diz, uma vez que dispositivos literários e jogos linguísticos são frequentemente usados para transmitir sua mensagem (KESLER, 2017), assim, como indica Duke (2004), há livros de não ficção informativos, narrativo-informativos e informativo-poéticos; contemplam variedade de formatos muito próximos ao álbum ilustrado, onde existe uma importante relação entre imagem e texto (COLMAN, 2007); propiciam a interação com os leitores e a experimentação

(GARRALÓN, 2005); desde a concepção de *livro-objeto*, se integra a materialidade do livro e as estratégias de manipulação (TABERNERO, 2018; 2019); convidam a autoaprendizagem a partir de uma visão não relegada (HUGHES, 2006; MOSS, 1991); exigem uma alta competência estético-literária para que os leitores possam compreender o discurso que contém (KESLER, 2012); e, por último, requerem da mediação adulta por último, requerem da mediação adulta (CERRILLO; YUBERO, 2003) para que se produza um verdadeiro encontro entre os jovens leitores e estes livros (BRUGAROLAS; MARTÍN, 2002) pois, como demonstrou Topping (2015) em sua pesquisa realizada com 150 220 estudantes oriundos de 967 escolas, resulta mais complexa para os jovens leitores a leitura de livros de não ficção que de livros de ficção.

No entanto, a partir do nosso ponto de vista, os LINF, embora resultem de um elemento chave na formação de jovens leitores, não podem ser integrados dentro da literatura infantil, pois o contato dos jovens com esse tipo de livros não está encaminhado ao desenvolvimento de sua competência literária, porém, dentro de uma prazerosa experiência se situa, como têm demonstrado diversas pesquisas, na perspectiva de ler para *explorar e aprender* (LI; BEECHER; BYEONG-YOUNG, 2018; KUHN *et al.*, 2020). De fato, geralmente se trata de livros realizados por um ou vários especialistas que conseguem divulgar informação científica, verídica e de qualidade a um público infanto-juvenil, tornando-a compreensível e de fácil acesso.

Nesse sentido, tomando como referências as características atribuídas a este tipo de livros por Young, Moss e Cornwell (2007), consideramos que resultam de grande utilidade para a formação de leitores críticos desde uma perspectiva dupla: a intrínseca, diretamente relacionada com as características do próprio leitor; e a extrínseca, conectada com seu entorno escolar e âmbito de aprendizagem.

No entanto, embora seja certo que no panorama internacional se tem desenvolvido há vários anos pesquisas sobre os LINF (HODGES; MATTHEWS, 2017; RUTH, 2009), fornecendo critérios de seleção (COLMAN, 2007; MOSS; HENDERSHOT, 2002), possibilidades de utilização por parte dos docentes na escola (BORTNEM, 2008; MOSS, 2003), refletindo sobre sua potencialidade para desenvolver a escrita criativa (DOLLINS, 2016) ou a alfabetização informacional (TEACHING, 2009; TOPPING; SAMUELS; TREMBLAY, 2008), no âmbito hispano falante ainda se trata de uma linha de pesquisa pouco explorada (GARRALÓN, 2013; LARTITEGUI, 2019).

Diante disso, consideramos de vital importância estabelecer as bases para desenvolver um modelo de formação de leitores sustentando no LINF. A formação inicial de docentes

requer especial relevância, pois os estudantes de hoje serão encarregados da formação literária de jovens leitores (CERRILLO; YUBERO, 2003).

Alinhado a estas abordagens, pesquisas anteriores, como a realizada por Elche e Yubero (2019), detectaram uma alta porcentagem de futuros professores que parecem não ter as condições pessoais necessárias para desenvolver um comportamento de leitura voluntária em seus alunos, seja ela de leitura literária ou não-ficcional. Por sua vez, o trabalho de Trigo, Juárez e Santos Díaz (2019) mostrou que a leitura que os futuros professores de Educação Primária tendem a fazer não está de acordo com o que eles estarão oferecendo a seus futuros alunos. Além disso, entre o repertório de obras mencionadas, não há qualquer referência à LIFN, da qual parece que os futuros professores associam a leitura apenas à sua faceta literária.

Além disso, parece haver um consenso de que a formação inicial de professores em leitura e literatura é insuficiente (ROMERO CLAUDIO; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, 2019; TRIGO, 2016). Além do fato de não haver um espaço específico nos programas das diferentes disciplinas para a LINF, os alunos percebem que seu treinamento em leitura é insuficiente (ÁLVAREZ-ÁLVAREZ; DIEGO-MANTECÓN, 2019) e seu conceito de leitura, treinamento de leitores e educação literária apresenta grandes oportunidades de melhoria (JUÁREZ, 2019); LÓPEZ-VALERO; HERNÁNDEZ-DELGADO; ENCABO, 2017) como os estudantes tendem a considerar como literatura infanto-juvenil, mesmo livros para crianças categorizados por Cervera (1984) como literatura instrumentalizada. Tampouco parecem ter uma ideia clara dos objetivos perseguidos pela formação dos leitores ou do corpus de obras adequadas para este fim.

Dadas estas deficiências, a comunidade de pesquisa tem a obrigação de compartilhar suas principais descobertas e avanços com a sociedade, pois, como Imbernón (2017) assinala, na relação bidirecional entre educação e sociedade, é essencial saber quais os avanços sociais que afetam as escolas. Para este fim, os futuros professores são os portadores ideais desta informação. Estas reflexões destacam a necessidade de trabalhar, em consonância com Zeichner (2010), na criação de um terceiro espaço para compartilhar as abordagens da universidade e da escola, criando esferas de colaboração, que darão à pesquisa o significado que ela deve ter, prestando um serviço direto à sociedade.

Nossa pesquisa, enquadrada dentro do paradigma qualitativo, visa analisar, utilizando as abordagens metodológicas da narrativa biográfica (CHARRIEZ, 2012), a partir da voz dos participantes em um duplo nível: um, professores, que trabalharam com livros ilustrados de não-ficção em sala de aula, e outro, estudantes de graduação e pós-graduação da Universidade

de Cádiz, que tiveram formação específica, realizando seus projetos de graduação final e mestrado com LINFs. Esta análise permitirá determinar sua visão sobre este tipo de livro, os critérios de seleção que consideram adequados e as possibilidades que, em sua opinião, as LILFs oferecem para a formação de leitores críticos e competentes que estão, em suma, preparados para enfrentar os desafios que a sociedade da informação impõe.

Metodologia

A opção metodológica se corresponde a uma pesquisa etnográfica não participativa em contextos educacionais (ANGROSINO, 2012). Mediante o discurso em primeira pessoa dos participantes, esta metodologia nos permitirá estudar os LINF a partir de entrevistas como relatos de vida. Desde a criação de Zeichner (2010) do terceiro espaço educacional, integramos as vozes de professoras e professores com uma dilatada experiência e formação nesse tipo de livros; com as vozes de estudantes de graduação e pós-graduação de magistério que enfrentam seu futuro desempenho docente; portanto,

[...] esta metodologia narrativa não pode ser concebida isoladamente, separada do contexto em que é produzida e, portanto, a abordamos a partir do prisma do ecossistema no qual várias esferas e agentes - estudantes, centros educacionais, professores, planos e programas, instituições, etc. - se inter-relacionam e se interligam. (PARRADO; ROMERO; TRIGO, 2018, p. 66).

Fases da pesquisa

Nossa pesquisa se caracteriza por ser de recorte qualitativo, mediante entrevistas semiestruturadas a 4 estudantes de magistério da Universidade de Cádiz (em seus diversos momentos formativos: graduação, mestrado e doutorado) e a 14 professoras e professores em atividade. Procedeu-se a sua codificação para proteger sua identidade mediante âmbitos de representação: para os estudantes, (INF_E01)... (INF_E04); e para professores e professoras, (INF_M01)... (INF_M14).

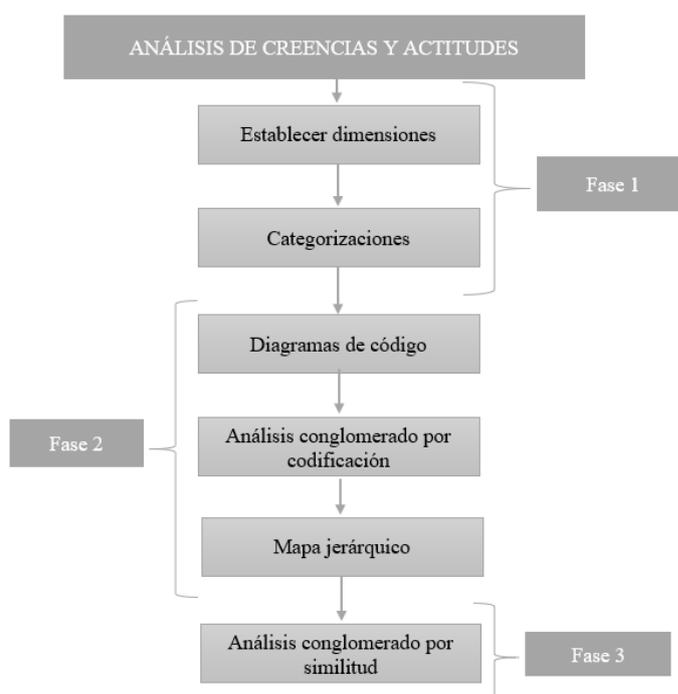
A visão dos diversos participares a partir de suas narrativas biográficas (CHÁRRIEZ, 2012) servirá para reunir o conceito do livro de não-ficção e as práticas sociais de leitura (RUBIO, 2007), que evidenciam as mudanças experienciadas de caráter substancial aos que devem atender ao sistema educacional para a formação de leitores desde a dinamização destes livros. O desenho da pesquisa se concebeu em quatro momentos:

- **Momento 1:** Detectar boas práticas através de entrevistas a professores e professoras que tiveram experiência em aula com a dinamização dos livros ilustrados de não ficção.
- **Momento 2:** Desenvolver processos formativos com estudantes de graduação e de pós-graduação baseados em seus trabalhos de fim de graduação e de mestrado, de modo que puderam questionar a fundamentação teórica e o desenho de experiências de aula a respeito dos LINF.
- **Momento 3:** Analisar crenças e atitudes dos estudantes desde a narrativa biográfica de modo que compartilhem suas vivências no descobrimento dos LINF na formação de leitores na escola. É neste momento onde se coloca o foco da pesquisa.
- **Momento 4:** Refletir sobre os aspectos mais relevantes que oferece a própria pesquisa de desenvolvimento das considerações finais.

Técnicas e instrumentos de análise

As técnicas empregadas se concretizaram em entrevistas semiestruturadas de entre 15 e 30 minutos. Dada a limitação temporal, foi necessário insistir na linha argumentativa do projeto e evitar que o entrevistado dispersasse seu olhar para assuntos que pudessem afastar-se do foco da pesquisa. O desenho e análise das entrevistas se detalham na figura 1:

Figura 1 – Desenho de análise das entrevistas



Fonte: Elaboração própria – Adaptação de Cambra (2003)

Estas foram realizadas atendendo a quatro dimensões de análises e suas correspondentes perguntas chave que atuaram de tópicos geradores:

Dimensão 1: O que entendem por “não ficção”? *Questões-chave:* O que é para você um livro de não ficção? Os livros de não ficção servem para obter informação?

Dimensão 2: Que lugar ocupa o seu contexto de trabalho? *Questões-chave:* Para que servem estas obras nas etapas educacionais de Educação Infantil e Primária? Para que ou como se utilizam nas salas de aula/biblioteca? Para que/como você utilizaria?

Dimensão 3: Critérios de seleção. *Questões-chave:* O que você procura ao escolher um livro de não-ficção? Recomendaria a leitura de um livro?

Dimensión 4: ¿Cómo leen las obras y qué aportan? *Preguntas claves:* ¿Cómo se leen estas obras? ¿Cómo las lee el mediador y cómo los niños? ¿Qué aportan al lector?

Dimensão 4: Como eles lêem as peças e o que eles contribuem? *Questões-chave:* Como estas obras são lidas? Como o mediador as lê e como as crianças as lêem? O que elas trazem para o leitor?

Resultados

Os resultados são apresentados ligados aos resultados obtidos nos diferentes momentos, devido à sua natureza integradora. Pretende-se uma inter-relação com a evidência dos professores que desenvolveram ações em sala de aula com seus alunos e a tomada de decisões na formação inicial dos estudantes universitários com respeito à LIFN.

Momento 1. Biografias docentes e boas práticas: A pesquisa educacional deve tomar como referência não só a literatura desenvolvida, mas também sua verificação desde a prática reflexiva: a aprendizagem e a experiência para o desenvolvimento profissional e docente. Referimos-nos ao paradigma crítico-reflexivo no qual se integram reflexão, pesquisa e sua consequente dimensão crítica (DOMINGO; GÓMEZ, 2017). Daí a relevância de uma professora participante que tomamos como referência:

[...] Trabalho como professora há 31 anos. Entrei em contato com o livro ilustrado por volta de 2004-2005 com o programa lançado pelo Departamento para promover bibliotecas escolares, e com programas muito importantes e poderosos como o Saber ler (Saber ler). Foi através do Saber ler que entrei em contato com livros de não-ficção. (INF_M14).

Seu testemunho foi significativo e relevante na hora de ilustrar os resultados das atitudes, crenças e representações da voz dos mediadores/professores experientes. Assim, duas ideias convergiram na entrevista com o professor (INF_M14): a primeira, a necessidade

de renovar a ideia do que era a biblioteca e o uso de recursos impressos como material de aprendizagem e desenvolvimento linguístico e, além disso, conhecer o conteúdo ou o catálogo que existia naquela época, que não era muito extenso, sobre livros de não-ficção, mas que naquele momento estavam incluídos na abordagem, entre aspas, mais literários, ou seja, ler todo tipo de texto, conhecer todo tipo de literatura, e a segunda, o propósito de ver diferentes opções, entre as publicações, que eram benéficas para a melhoria do desenvolvimento linguístico das crianças.

Tudo isso se concentra na figura do mediador encarnado no docente pois, como indica Cerrillo (2010), este se converte em um pilar determinante ao coordenar a seleção de leituras em função do tipo de leitor, e gerir o trânsito atitudinal da leitura por obrigação à leitura voluntária e a curiosidade por conhecimento e a compreensão da realidade.

Momento 2: Formação inicial a partir da prospecção dos livros ilustrados de não ficção. A realidade comentada pelos professores participantes serviu de referência na orientação de três estudantes de graduação na educação infantil e na primária e outra de pós-graduação em seus trabalhos acadêmicos de fim de titulação (TFG e TFM). As linhas prospectivas em sua formação se ajustaram a duas abordagens:

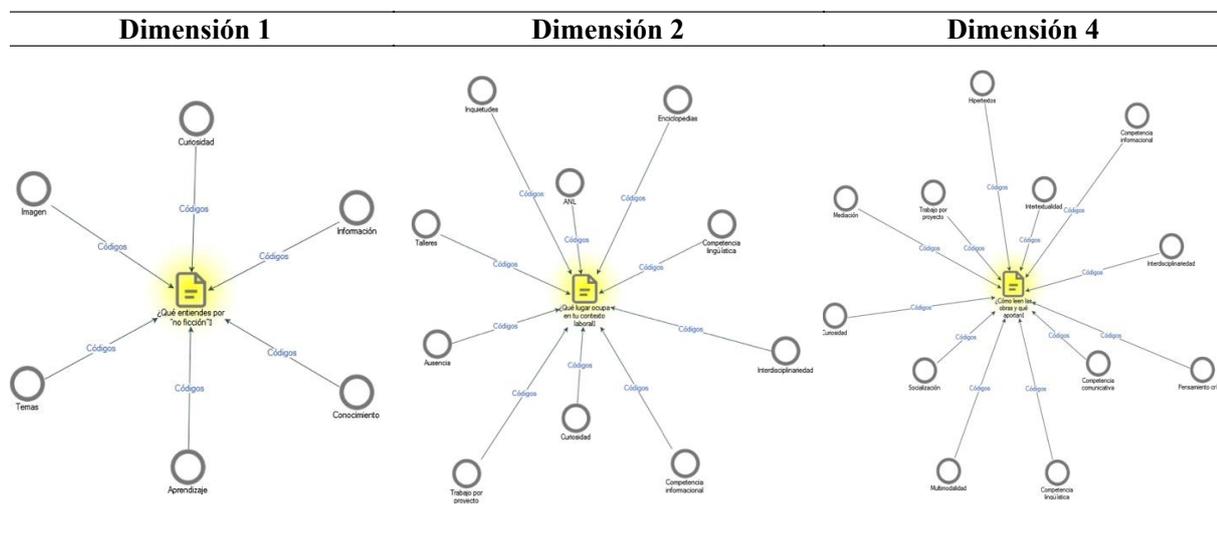
1. A delimitação dos livros de informação frente aos que fazem parte do universo ficcional da Literatura Infanto-Juvenil (YOUNG; MOSS; CORNWELL, 2007).
2. A qualificação didática, a partir do conhecimento de um corpus de obras e textos de referências, que permitisse ativar seus conhecimentos e convertê-los em objeto de aprendizagem a partir das finalidades educacionais dos livros de não ficção (LOMAS; MATA, 2014; ROMERO; TRIGO, 2019).

O processo de elaboração destes trabalhos acadêmicos possibilitou uma tripla reflexão a partir dos enfoques da didática da língua e da literatura (ÁLVAREZ-ANGULO, 2005) para transformar o conhecimento da matéria no objeto do conhecimento a partir de três enfoques: a) *epistemológico*, repensando os conteúdos referidos à conceptualização, características dos livros de não ficção e da formação literária, b) *psicológico*, analisando as condições e as características dos receptores destas obras e suas capacidades cognitivas, e c) *praxiológico*, com ênfase na própria intervenção didática, nos métodos de pesquisa e na inovação do ensino.

Momento 3. Analisar as crenças e atitudes dos estudantes a partir de sua narrativa biográfica. A categorização da entrevista em quatro dimensões de análise (fase 1) permitiu uma distribuição de códigos por conglomerados – termos vinculados ao programa empregado:

Nvivo—. Seguindo as premissas de Cambra (2003), nos adentramos na fase 2 mediante análise categórica e as relações com as dimensões 1, 2 e 4 (Figura 2), já que para a dimensão 3 se desenvolveu uma extração de dados, cuja representação se especificou em uma nuvem de palavras (Figura 5):

Figura 2 – Códigos por conglomerados. Dimensões 1, 2 y 4



Fonte: Elaboração própria

Os códigos por conglomerado —Figura 2— evidenciaram uma tendência a relacionar o livro de não ficção (dimensão 1) com o desenvolvimento curricular —*conhecimento* ou *informação*— afastando-se da ficção da LIJ, cujo fim estaria mais relacionado com o aproveitamento que com a própria *aprendizagem* curricular. Este aspecto se concentrou na dimensão 2, ao observar a *competência linguística e comunicativa* mediante a curiosidade e o desenvolvimento do *pensamento crítico e informacional*. No entanto, também é certo que aparece um nó que fazia referência à *ausência* deste tipo de livros entre práticas de aula a pesar de possibilitar a integração das áreas não linguísticas (ANL) e, em consequência, a *interdisciplinaridade* curricular. Do mesmo modo, a dimensão 4, onde se especifica como se dinamizam estes livros e em que contribuem este tipo de leitura, destaca aqueles códigos favorecedores para uma formação literária – *intertextualidade, hipertextos, multimodalidade...* – a partir de uma *mediação* docente e a *curiosidade* do leitor baseadas na *socialização* da aula e seu entorno.

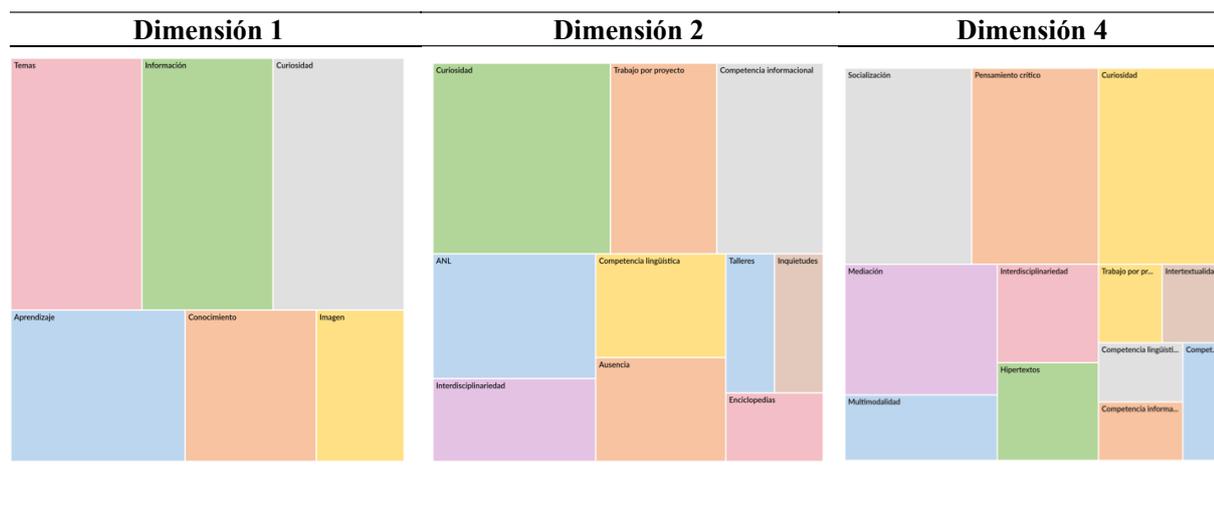
Os depoimentos dos estudantes evidenciam que os LINF podem se vincular à aprendizagem e aquisição de diversos conteúdos curriculares:

Do meu ponto de vista, um livro de não-ficção é um livro no qual são coletadas informações relevantes sobre um tema específico - animais, profissões, cidades, viagens... - e com o qual é possível realizar pesquisas, ou seja, ele nos informa sobre aspectos relacionados ao conhecimento e à aprendizagem. (INF_E02).

Outro elemento que se manifestou foi a *curiosidade* que gerava ao leitor através das *ilustrações* e das *informações* que apareciam nos LINF: “Existem muitos tipos de livros de não-ficção, que se caracterizam por combinar a imagem com o texto e vice-versa, pois na maioria dos casos essas imagens são um suplemento que ilustra o texto ou amplia a informação” (INF_E03); "pois a informação nele contida é verdadeira, pois, em inúmeras ocasiões, é geralmente o resultado final de um processo de pesquisa do autor, que, seja científico ou não, é especializado no assunto do livro" (INF_E04).

Este universo de termos foi utilizado para traçar um mapa hierárquico dos códigos que estavam ligados a cada dimensão (Figura 3):

Figura 3 – Mapas hierárquicos. Dimensões 1, 2 e 4:



Fonte: Elaboração própria

Passamos então à fase 3 da análise, que consistiu no estudo interpretativo das dimensões. Os clusters foram desenvolvidos pela semelhança de codificação (Figura 4), que ofereceu valores máximos de representatividade no coeficiente Jaccard (valor 1), o que mostrou a existência de correlações entre os códigos das dimensões do estudo.

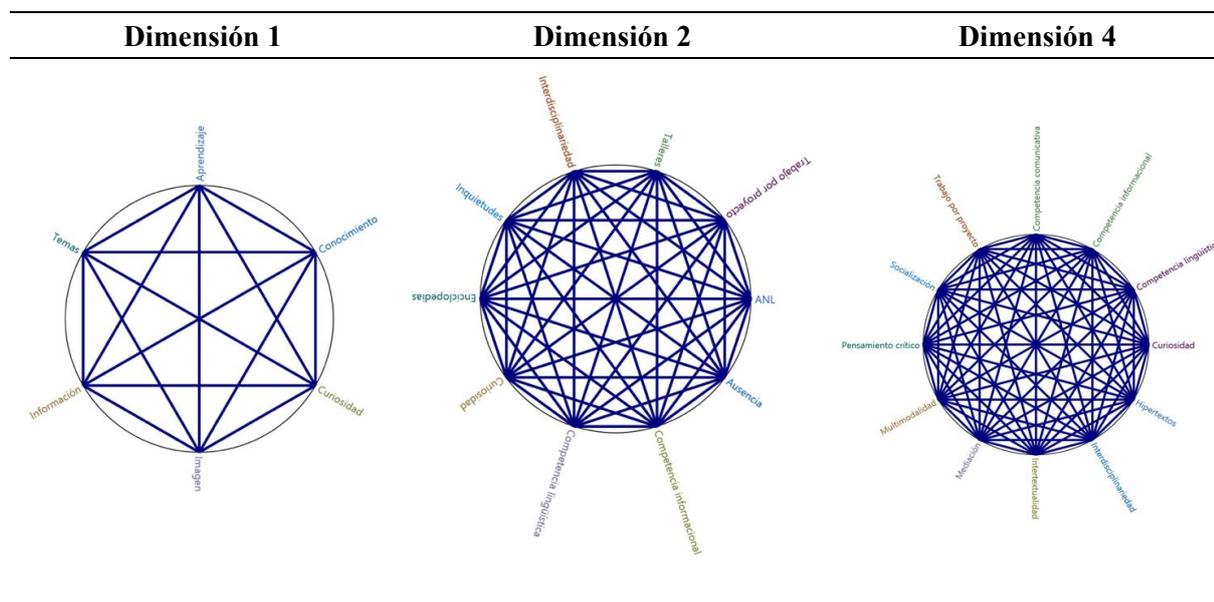
Observamos também que todas as relações entre os diferentes códigos são de natureza simétrica, pois obtêm o valor máximo de acordo com o índice Jaccard (valor 1). De todas as correlações podemos extrair que este tipo de livro é utilizado não apenas em áreas linguísticas

(AL), mas também em áreas não linguísticas (ANL): "A leitura deste tipo de livro serve para atender à natureza interdisciplinar da língua, já que tanto as áreas linguísticas quanto as não linguísticas estão integradas para sua dinamização" (INF_E02). Está também ligada à aquisição da competência linguística e informativa dos alunos: "Seu uso em sala de aula promove o desenvolvimento da competência linguística tanto oral como escrita [...]" (INF_E03):

Além disso, o uso de tais livros contribui para o desenvolvimento da alfabetização da informação, pois esses livros preenchem as lacunas da leitura on-line e apresentam informações de forma mais ordenada, ajudando-os a se protegerem das informações excessivas que podem ser encontradas na Internet. (INF_E03).

Aqui notamos que o relacionam com a multimodalidade e hipertextos como "Algumas dinâmicas de apresentação do livro a ser lido podem incluir a leitura de um fragmento do livro, a visualização de uma ilustração, a exposição de novos livros e seleção de acordo com estes objetivos de leitura, visualização de booktrailers ou booktubers". (INF_E03).

Figura 4 – Aglomerados por similaridade de codificação. Dimensões 1, 2 e 4



Fonte: Elaboração própria

Não devemos esquecer o papel do mediador para dinamizar a leitura e a educação literária na sala de aula:

O mediador, ao ler estas obras, deve ter muito conhecimento sobre elas e promover uma leitura antes de ler o livro, na qual são estabelecidas

hipóteses sobre o que vai ser lido, falando sobre os elementos fora do texto e extraíndo deles o máximo de informação possível; durante a leitura, com o objetivo de verificar se as hipóteses do início foram cumpridas, destacando palavras desconhecidas ou marcantes e após a leitura, fazendo um pequeno tour por tudo o que foi lido e até mesmo convidando um estudante para fazê-lo. (INF_E04).

Um mediador que adquire seu papel a partir da própria seleção do livro-dimensão 3 do estudo-. Neste sentido, pode-se ver que os futuros professores se concentram nas ilustrações contidas no livro, já que, como dissemos na dimensão 1, estas desempenham um papel importante no conteúdo/informação do livro. Em relação a este critério, a atratividade, os facilitadores e sua organização também aparecem. (Figura 5):

Figura 5 – Nuvem de palavras da dimensão 3

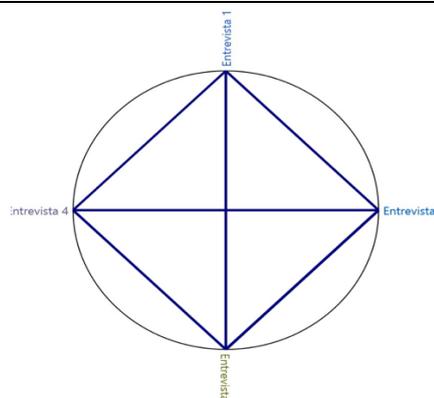


Fonte: Elaboração própria

Finalmente, a análise de agrupamento de similaridade das entrevistas verificou a eficácia do treinamento desenvolvido com os estudantes na pesquisa (Figura 6):

Figura 6 – Análise de agrupamento de similaridades

Relación entrevistas de los estudiantes		Coefficiente de correlación de Pearson
Entrevista 3	Entrevista 2	0.946309
Entrevista 4	Entrevista 3	0.8711
Entrevista 3	Entrevista 1	0.862994
Entrevista 4	Entrevista 2	0.85659
Entrevista 2	Entrevista 1	0.847859
Entrevista 4	Entrevista 1	0.796416



Fonte: Elaboração própria

É determinado que, de acordo com os coeficientes de correlação de Pearson, existe uma relação direta entre os testemunhos dos participantes em um processo formativo cujo foco era a NRL e o desenvolvimento da leitura e da alfabetização das crianças na escola atual.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa mostram que os estudantes conceitualizaram as NFLs (DUKE, 2004), como mostrado nas Figuras 2 e 3 na dimensão 1 do estudo. Além disso, o processo formativo os ajudou a diferenciar suas características (YOUNG; MOSS; CORNWELL, 2007) dos livros de ficção. De uma perspectiva intrínseca na formação dos leitores, os estudantes concordaram (Figura 2 e Figura 3) que estes livros ajudaram a despertar a curiosidade a partir da motivação dos leitores relutantes, atraindo-os com suportes visuais e formatos atraentes e, finalmente, a combinar leitura por prazer com leitura para informação e pesquisa (dimensões 2 e 4).

Além disso, de uma perspectiva extrínseca, eles viram como os LINFs poderiam contribuir para desenvolver habilidades e estratégias de leitura crítica, enquanto ampliam o conhecimento da área de conteúdo apresentado nos livros didáticos - fornecendo vocabulário e introduzindo aos leitores termos de conteúdo e linguagem acadêmica não encontrados com frequência em textos narrativos. Eles também se tornaram uma opção para fornecer uma variedade de estruturas e características de texto e para preparar as crianças para o futuro, desenvolvendo informação e alfabetização da informação.

Outro aspecto chave foi a seleção e dinamização dos NRLs (dimensões 3 e 4) e a aquisição do papel de mediadores em sua formação inicial (CERRILLO; YUBERO, 2003; ROMERO; TRIGO, 2019), pois este aspecto permitiu colocá-los no contexto da escola e o desafio de desenvolver a competência literária e de leitura em novos leitores a serem considerados.

Finalmente, os resultados obtidos (Figura 6), embora não pretendessem ser generalizados, ofereceram evidências para resolver as possíveis deficiências detectadas no treinamento inicial a partir da colaboração entre a pesquisa, desenvolvida pela universidade, e a sociedade, representada pela escola (ZEICHNER, 2010). Assim, é necessário tornar as LFLs visíveis nos programas de treinamento de professores a fim de diferenciá-las dos livros de ficção (LIJ) e integrar as LFLs no ensino de leitura de literatura a partir de uma perspectiva escolar. Desta forma, estaremos contribuindo para: "educar leitores inteligentes, dispostos,

assíduos, críticos e autônomos que experimentam prazer e incorporam a leitura em suas atividades diárias, e que também podem produzir textos coerentes e apropriados" (MAC, 1999, p. 109).

AGRADECIMENTOS: Este trabalho foi possível graças a participação de seus autores no projeto I+D+I RTI2018-093825-B-I00 *Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción*.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, J.; JARMAN, R. The pleasures of reading non-fiction. **Literacy**, v. 52, n. 2, p. 78-85, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12152>

ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C.; DIEGO-MANTECÓN, J. M. ¿Cómo describen, analizan y valoran los futuros maestros su formación lectora? **Revista Complutense de Educación**, v. 30, n. 4, p. 1083-1096, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5209/iced.60082>

ÁLVAREZ-ANGULO, T. **Didáctica del texto en la formación del profesorado**. Madrid: Síntesis. 2005.

ANGROSINO, M. **Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa**. Madrid: Morata, 2012.

BORTNEM, G. Teacher use of interactive read alouds using nonfiction in early childhood classrooms. **Journal of College Teaching & Learning**, v. 5, n. 12, p. 29-44, 2008. Disponible en: <http://bit.ly/3nQqHag>. Acceso en: 14 dic. 2020.

BRUGAROLAS, C. M.; MARTÍN, M. Los libros informativos: Una propuesta de animación a la lectura. **Educación y biblioteca**, v. 14, n. 128, p. 68-70, 2002. Disponible en: <https://bit.ly/3rwX3ZG>. Acceso en: 14 dic.2020.

BURGOS, I. Los libros de no ficción para niños o la imposibilidad del “había una vez”. **Idelee Revista**, v. 288, s/p, 2019. Disponible en: <http://bit.ly/3mR2WgL>. Acceso en: 16 dic.2020.

CAMBRA, M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. París: Didier, 2003.

CERRILLO, P. C. Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos. In: LLUCH, G. (Ed.). **Las lecturas de los jóvenes**. Un nuevo lector para un nuevo siglo. Barcelona: Anthropos, 2010. p. 85-104.

CERRILLO, P. C.; YUBERO, S. (Coords.). **La formación de mediadores para la promoción de la lectura**. Cuenca: CEPLI/UCLM, 2003.

CERVERA, J. **La literatura infantil en la educación básica**. Madrid: Cincel, 1984.

CHARRIEZ, M. Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. **Revista Griot**, v. 5, p. 50-67, 2012

COLMAN, P. A new way to look at literature: a visual model for analyzing fiction and nonfiction texts. **Language Arts**, v. 84, n. 3, p. 257–268, 2007.

DOLLINS, C. A. Crafting creative nonfiction: from close reading to close writing. **The Reading Teacher**, v. 70 n. 1, p. 49-58, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1465>

DOMINGO, À.; GÓMEZ, M. V. **La práctica reflexiva**: bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea, 2017.

DUKE, N. K. The case for informational text. **Educational Leadership**, v. 61, n. 6, p. 40-44. 2004. Disponible en: <http://bit.ly/38B0FkW>. Acceso en: 15 dic. 2020.

ELCHE, M.; YUBERO, S. La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. **Bordón**, v. 71, n. 1, p. 31-45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>

GARRALÓN, A. **Leer y saber**. Los libros informativos para niños. Madrid: Tarambana Libros, 2013.

GARRALÓN, A. Usos del libro informativo. Resultados de una (pequeñísima) encuesta. **Educación y Biblioteca**, v. 147, p. 86-88, 2005. Disponible en: <https://bit.ly/3nS3ioO>. Acceso en: 15 dic. 2020.

HODGES, T. S.; MATTHEWS, S. D. Picture books aren't just for kids! modeling text structures through nonfiction mentor books. **Voices from the Middle**, v. 24, n. 4, p. 74-79, 2017.

HUGHES, J. Is that a fact? the “real” world through children’s non-fiction. **Canadian Children's Literature/Littérature canadienne pour la jeunesse**, p. 32, v. 1, p. 154-169, 2006. Disponible en: <http://bit.ly/3nT1BY7>. Acceso en: 15 dic. 2020.

IMBERNÓN, F. **Ser docente en una sociedad compleja**. La difícil tarea de enseñar. Barcelona: Graó, 2017.

JUÁREZ, M. Influencia de la formación inicial del profesorado en los hábitos lectores y en el concepto de educación literaria. **Investigaciones Sobre Lectura**, v. 12, p. 99-115. 2019. DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i12.287>

KESLER, T. Celebrating poetic nonfiction picture books in classrooms. **The Reading Teacher**, v. 70, n. 5, p. 619-628, 2017.

KESLER, T. Evoking the world of poetic nonfiction picture books. **Children's Literary Education**, v. 43, p. 338-354, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10583-012-9173-4>

KUHN, K. *et al.* Utilizing nonfiction texts to enhance reading comprehension and vocabulary in primary grades. **Early Childhood Education Journal**, v. 45, n. 2, p. 285-296, 2017. Disponible en: <https://bit.ly/38RM3hh>. Acceso en: 15 dic. 2020.

- LARTITEGUI, A. G. **Alfabeto del libro de conocimientos**. Paradigmas de una nueva era. Bilbao: Pantalia, 2019.
- LI, D.; BEECHER, C.; BYEONG-YOUNG, C. Examining the reading of informational text in 4th grade class and its relation with students' reading performance. **Reading Psychology**, v. 39, n. 1, p. 1-28, 2018.
- LOMAS, C.; MATA, J. El aprendizaje de la lectura literaria. **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, v. 66, p. 42-49, 2014.
- LÓPEZ-VALERO, A.; HERNÁNDEZ-DELGADO, L.; ENCABO, E. El concepto de Literatura infantil. Un estudio de caso con maestros en formación inicial. **Ocnos**, v. 16, n. 2, p. 37-49, 2017. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.2.1400
- MAC, M. Á. Propuesta de lectura intensiva. **Textos**, v. 20, p. 107-115, 1999.
- MOSS, B. Children's nonfiction trade books: a complement to content area texts. **The Reading Teacher**, v. 45, n. 1, p. 26-32, 1991.
- MOSS, B. **Exploring the literature of fact**: children's nonfiction trade books in the elementary classroom. Solving Problems in the Teaching of Literacy. Guilford: Guilford Publications, Inc, 2003.
- MOSS, B.; HENDERSHOT, J. Exploring sixth graders' selection of nonfiction trade books. **The Reading Teacher**, v. 56, n. 1, p. 6-17, 2002.
- PARRADO, M.; ROMERO OLIVA, M. F.; TRIGO, E. La experiencia literaria en la formación de futuros docentes: el viaje iniciático de nuestras biografías lectoras en 10 hashtag. In: AMAR, V. **Miradas y voces de futuros maestros**. Barcelona: Octaedro, 2018. p. 57-84.
- ROMERO CLAUDIO, C.; JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, R. La formación inicial del máster de profesorado: reflexiones en torno a la implementación de una propuesta didáctica para una educación lecto-literaria. **Investigaciones Sobre Lectura**, v. 12, p. 1-18, 2019. DOI: <http://doi.org/10.37132/isl.v0i12.283>
- ROMERO OLIVA, M. F.; TRIGO, E. Entre la realidad y la experiencia en la formación de nuevos lectores. Un análisis del discurso de especialistas más allá de la propia teoría. In: TATOJ, C.; BALCHES, S (Coords.). **Voces y caminos en la enseñanza de español/LE**: desarrollo de las identidades en el aula. Uniwersytetu Śląskiego: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. 2019. p. 119-137.
- RUBIO, Á. M. Aprender a aprender, fomentando la lectura en el aula. **Innovación y Experiencias Educativas**, v. 25, p. 1-8, 2007
- RUTH, S. What teachers need to know about the “new” nonfiction. **The Reading Teacher**, v. 63, n. 4, p. 260-267, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.1>

TABERNERO, R. (Ed.) **El objeto libro en el universo infantil**. La materialidad en la construcción del discurso. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2019.

TABERNERO, R. Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. *In*: TABERNERO, R. (Ed.). **Arte y oficio de leer obras infantiles**. Barcelona: Octaedro, 2018. p. 75-86.

TEACHING, T. Sites of synergy: strategies for readers navigating nonfiction picture books. **The Reading Teacher**, v. 72, n. 4, p. 519-522, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1754>

TOPPING, K J. Fiction and non-fiction reading and comprehension in preferred books. **Reading Psychology**, v. 36, n. 4, p. 350-387, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.865692>

TOPPING, K. J., SAMUELS, J.; TREMBLAY, P. Independent reading: the relationship of challenge, non-fiction and gender to achievement. **British Educational Research Journal**, v. 34, n. 4, p. 505-524, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920701609380>

TRIGO, E. El papel de la formación inicial y permanente del profesorado para formar lectores. **Revista de Estudios Socioeducativos**, v. 4, p. 66-84, 2016. Disponible en: <http://bit.ly/2KV2HUI>. Acceso en: 15 dic. 2020.

TRIGO, E.; JUÁREZ, M; SANTOS-DÍAZ, I. C. Hábitos lectores de los futuros maestros de educación primaria de la universidad de Cádiz. *In*: ALONSO, S; ROMERO, J. M.; RODRÍGUEZ, C.; SOLA, J.M. (Eds.). **Investigación, innovación docente y TIC**. Nuevos Horizontes educativos. Madrid: Dykinson, 2019. p. 1859-1871.

YOUNG, T. A.; MOSS, B.; CORNWELL, L. The classroom library: a place for nonfiction, nonfiction in its place. **Reading Horizons**, v. 48, n. 3, p. 1-18, 2007. Disponible en: <http://bit.ly/3aL1Vo0>. Acceso el 15 dic. 2020.

ZEICHNER, K. Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 68, p. 123-149, 2010.

Como referenciar este artigo

ROMERO OLIVA, M. F.; TRIGO IBÁÑEZ, E.; HEREDIA PONCE, H. Livros ilustrados de não-ficção e formação de leitores: uma análise a partir da voz de futuros professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1694-1711, jun. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16iesp.3.15306>

Submissão em: 05/02/2021

Revisões requeridas em: 30/03/2021

Aprovado em: 12/05/2021

Publicado em: 01/06/2021