

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**ROSEMEIRE DE GODOY ABRANCHES**

**AMBIENTES DE LEITURA: A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO  
IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA A RELAÇÃO DA CRIANÇA  
COM O LIVRO**

**BELO HORIZONTE  
2013**

**ROSEMEIRE DE GODOY ABRANCHES**

**AMBIENTES DE LEITURA: A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO  
IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA A RELAÇÃO DA CRIANÇA  
COM O LIVRO**

Monografia apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil.

Orientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos

**BELO HORIZONTE  
2013**

Rosemeire de Godoy Abranches

**AMBIENTES DE LEITURA: A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO COMO  
IMPORTANTE CONTRIBUIÇÃO PARA A RELAÇÃO DA CRIANÇA  
COM O LIVRO**

Monografia apresentada a Faculdade de Educação  
da Universidade Federal de Minas Gerais como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Especialista em Educação Infantil.

Orientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos

Aprovada em: \_\_/\_\_/\_\_

---

**Orientador:** Sandro Vinicius Sales dos Santos

---

**Professor Membro:**

---

**Professor Membro:**

Nota: \_\_\_\_\_

**Belo Horizonte, 30 de novembro de 2013.**

## RESUMO

O presente trabalho pretendeu investigar a importância da organização dos ambientes de leitura no contexto da Educação Infantil, como instrumento que promove a aproximação da criança com a cultura literária. O estudo partiu de inquietações que surgiram na minha prática em sala de aula. Inicialmente, observei que as crianças frequentemente rasgavam e rasuravam os livros oferecidos a elas. Também observei que diante dessa situação, as educadoras da escola guardavam os livros em armários, afastando os alunos cada vez mais do objeto literário. O objetivo central dessa pesquisa foi analisar como a organização de ambientes de leitura interfere na relação das crianças com os livros. Além disso, o estudo de caráter qualitativo teve como objetivos específicos: construir ambientes de leitura no Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) “Mundo Maior”; analisar, após a intervenção, como as crianças vêm esse novo espaço e; perceber como as educadoras da escola avaliam a relação das crianças com os livros nesses novos ambientes. Para isso, foi proposta uma revisão bibliográfica sobre o tema, que apontou caminhos a respeito da organização de ambientes de leitura na construção de um projeto de intervenção.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada do Centro de Educação Infantil “Mundo Maior” .....	21
Figura 2: Inauguração do Cantinho da leitura da sala. As crianças organizando os livros .....	22
Figura 3: A criança Letícia apresenta o livro que escolheu para levar para casa .....	22
Figura 4: Tiago e Pedro compartilham o momento de leitura e revezam o momento de escuta .....	23
Figura 5: Momento de Troca-troca de livros .....	23
Figura 6: Mateus apresenta a organização que fez dos livros da biblioteca móvel .....	24
Figura 7: Amanda e Vivian colando os livros que foram danificados durante as atividades ...	25
Figura 8: Inauguração do cantinho de leitura .....	26
Figura 9: Crianças brincam no cantinho de leitura do espaço alternativo .....	27

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	7
1.1 O panorama da Educação Infantil no Brasil .....	8
1.2 O panorama atual da Educação Infantil em Contagem.....	10
2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA .....	13
2.1 Literatura infantil .....	15
2.2 Espaços e ambientes na educação infantil .....	17
2.3 Aspectos metodológicos .....	19
2.3.1 Abordagem de pesquisa.....	19
2.3.2. Sujeitos da pesquisa.....	20
2.3.3 Apresentação do campo da pesquisa .....	21
2.3.4 Uma biblioteca, várias possibilidades .....	24
2.3.5 Da sala para outros espaços escolares .....	25
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	27
3.1 A construção dos ambientes de leitura na visão das crianças .....	28
3.2 A intervenção na avaliação das profissionais do CEMEI .....	30
3.2.1 Entrevista com as professoras do CEMEI.....	30
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	35
REFERÊNCIAS .....	37

## 1 INTRODUÇÃO

Este projeto tem como tema central a literatura e a importância da organização de ambientes que favoreçam o acesso da criança aos livros, permitindo assim, uma interação de qualidade. O tema da pesquisa se delineou a partir das inquietações a respeito do uso dos livros literários na escola onde trabalho, o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) “Mundo Maior”. Leciono para as crianças de 4 e 5 anos de idade. São ao todo dezoito crianças, sendo dez meninos e oito meninas.

Frequentemente observo que os livros da escola são: amassados, jogados, rasurados e rasgados pelas crianças. Essas ações revelam que o livro para elas, é apenas mais um objeto que compõe a sala de aula ou a escola. Interagem com o livro da forma como aprenderam a lidar com outros objetos brincantes: rasgando, rabiscando, dobrando e amassando.

Em resposta a essas atitudes, algumas educadoras<sup>1</sup>, com a intenção de preservar o acervo, guardam os livros em caixas ou em seus armários. Por meio dessa ação, elas preservam o material, mas impossibilitam a construção de vínculo das crianças com livro.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa de intervenção foi proposta com intuito de repensar a forma como os livros são guardados e analisar como a organização de um espaço (ou cantinho) de leitura, interfere na relação das crianças com os livros.

Para isso, durante o projeto de intervenção foram construídos novos ambientes de leitura na sala de aula e em outros espaços da escola. O objetivo foi observar se as crianças se relacionariam de forma diferente com os livros nestes novos ambientes.

A presente monografia está dividida em 2 capítulos seguidos das considerações finais: O **Capítulo 1** apresenta o Referencial teórico-metodológico da pesquisa e está dividido em duas partes. Na primeira parte encontra-se o aporte teórico a respeito das concepções de infância e de criança, literatura e ambientes e na segunda parte foi delineada a metodologia utilizada, os sujeitos que dela participaram e um relato que caracteriza o campo de investigação e as principais observações a respeito do projeto de intervenção realizado.

No **capítulo 2** encontra-se a análise dos dados das entrevistas realizadas com as educadoras e a equipe pedagógica do CEMEI “Mundo Maior”, bem como a análise das impressões das crianças a respeito do projeto de intervenção realizado por meio da biblioteca móvel e o cantinho de leitura do espaço alternativo.

---

<sup>1</sup> O CEMEI “Mundo Maior” apresenta em seu quadro de professores apenas mulheres, por isso o uso do termo “educadoras” ao invés de educadores.

Nas **Considerações Finais**, são retomados os resultados do trabalho. Também foram apontados alguns novos caminhos de pesquisa, já que as discussões não se propõem a se esgotar aqui nesta escrita.

Porém, antes de caminharmos para uma discussão conceitual, cabe revisitar o processo de construção da educação infantil no Brasil, bem como no município de Contagem, Minas Gerais, com o intuito de se compreender de que lugar eu falo.

## 1.1 O panorama da Educação Infantil no Brasil

A Educação infantil é conhecida hoje como a primeira etapa da Educação Básica, atendendo a população no período de zero a cinco anos de idade. No entanto, é importante acrescentar, que para se tornar a primeira etapa da Educação básica – assegurada como direito da criança pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – passou por uma longa trajetória.

De propostas ligadas exclusivamente ao cuidado, até o entendimento de que essa é uma etapa importante em relação ao desenvolvimento global das crianças, assim como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), muitas práticas e concepções tiveram (e ainda têm) vez e voz nos diversos cenários brasileiros em que ela está inserida.

Durante muito tempo, a Educação Infantil era considerada responsabilidade da família, ocorrendo apenas no espaço privado. Dentro da família, havia a preocupação de se ensinar os conceitos e os valores morais.

No entanto, Rizzo (2003, p.31) aponta que tudo isso mudou com o advento da revolução industrial. A mulher passou a ingressar o mercado de trabalho, modificando assim a estrutura da dinâmica familiar. As mães, agora operárias, necessitavam de um lugar para colocar seus filhos<sup>2</sup>. A autora ainda acrescenta que as condições a que essas crianças foram submetidas eram extremamente inadequadas. Recebidas em um local sem higiene, com enorme número de crianças aos cuidados de uma única mulher despreparada e que (...) “tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas.” (RIZZO, 2003, p.31). Embora esse fato acontecesse, era comumente aceito pela sociedade vigente, visto que, a grande meta era apenas a sobrevivência.

---

<sup>2</sup> Importante acrescentar que dessa urgência, nasceu a ocupação das consideradas “mães mercenárias”, mulheres que abrigavam as crianças das trabalhadoras durante o turno empregatício. Rizzo (2003, p.31).

No Brasil, fatores como o alto índice de mortalidade infantil, frequentes acidentes domésticos e a desnutrição, fizeram com que algumas instituições filantrópicas e particulares, tomassem iniciativas a respeito da construção de espaços destinados aos cuidados na primeira infância das classes menos favorecidas.

Assim surgiram as creches, com o caráter assistencialista. Elas tinham como objetivo ajudar as famílias mais pobres, as mulheres e as viúvas. Lugares onde se depositavam as crianças para os cuidados básicos, enquanto as mães estavam no trabalho. Por conseguinte, se estabeleceram instituições com as mais variadas concepções que se responsabilizavam pelos cuidados da criança no Brasil.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal se iniciou um processo de mudanças significativas nos rumos da Educação Infantil, pois a educação da criança pequena tornou-se a ser um dever do Estado. A partir daí, a criança passou de sujeito de tutela para sujeito de direitos, visto que, a creche passou a ser um direito dela enquanto cidadã e uma escolha arbitrária da família:

Assim, nem os pais, nem as instituições de atendimento, nem qualquer setor da sociedade ou do governo federal poderão fazer com as crianças o que bem entenderem ou o que considerarem válido. Todos são obrigados a respeitar os direitos definidos na Constituição do país que reconheceu a criança como cidadão em desenvolvimento. (CRAIDY E KAERCHER 2001, p. 24)

Dentro desse contexto, confirma-se a tendência da época: as creches anteriormente vinculadas somente ao assistencialismo foram motivadas a comprometer-se com o aspecto educacional. Assim elas “deverão integrar-se com a família e com a comunidade para que juntas possam oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e felicidade”. (CRAIDY e KAERCHER 2001, p. 24).

Em 1996, com a publicação da LDB, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como a primeira etapa do ensino básico e dividida em duas partes: Creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos).

Dentro dessa perspectiva, a Educação Infantil consolida-se como uma etapa com objetivos de formação integral da criança pequena. Assim, as crianças de 0 a 6 anos passaram a ser concebidas como sujeitos históricos, capazes ainda pequenas, de fazer cultura e produzirem conhecimento. (CRAIDY e KAERCHER 2001, p. 25).

Embora a lei tenha sido promulgada, o Brasil por sua imensidão geográfica, social e cultural, compartilha ainda hoje de diversas concepções de infância e de criança. Por

consequência, muitas práticas correntes ainda não convergem com a ideia do diálogo coerente entre o cuidar e o educar.

Diante da emergência em se nortear as muitas abordagens brasileiras, o Ministério da Educação publica em 1998 o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI). O documento confirma o interesse de respeito às características da infância sem deixar de apontar as metas primordiais para essa importante etapa do ensino. (BRASIL 1998, p.7)

As reflexões do RCNEI (BRASIL 1998, p.9) abordam dois eixos de trabalho: O âmbito da Formação Pessoal e social e o Conhecimento de Mundo. Para o primeiro eixo, destacam-se as experiências que promovem a Identidade e a Autonomia. Já o segundo eixo, analisa as reflexões relacionadas ao âmbito das linguagens que as crianças utilizam em sua interação com objeto de conhecimento, são elas: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática.

Assim como surgiu a iniciativa nacional de se construir currículos, os Estados e Municípios brasileiros também se adaptaram a nova realidade instigada pelos Referenciais Curriculares. Diante desse aspecto, é importante assinalar que a pesquisa de campo desse trabalho se dará no contexto do CEMEI “Mundo Maior”. Instituição que pertence ao Município de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte. Portanto, torna-se significativo rever o currículo do referido município que foi construído pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC).

## **1.2 O panorama atual da Educação Infantil em Contagem**

Para delinear um panorama da Educação Infantil de Contagem, recorreu-se aos estudos de Costa (2010), onde encontraram-se as análises históricas e políticas sobre esta primeira etapa da Educação Básica dos anos de 1996 a 2010. O recorte histórico se justifica porque foi no ano de 1996 a promulgação da LDBEN 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Em 1996, a LDBEN da Educação Infantil tornou-se prioridade dos municípios. Assim, a Educação Infantil passou a integrar formalmente a Educação Nacional, sendo considerada a primeira etapa do ensino básico. Dentro desse contexto, o município de Contagem se viu na incumbência de oferecer a formação educacional às crianças menores de seis anos.

No entanto, como colocado na lei, os municípios devem priorizar o ensino fundamental, o que na prática, faz com que os municípios tenham a tendência de viabilizar recursos para as escolas de Ensino Fundamental. Como afirma Costa (2010, p. 19 e p. 20):

De acordo com o inciso V do artigo 11 dessa lei, os municípios, ainda que devam oferecer, prioritariamente, o ensino fundamental incumbir-se-ão de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, podendo atuar em outros níveis de ensino somente quando as necessidades de sua área de competência estiverem atendidas plenamente e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. A prioridade atribuída ao ensino fundamental na referida lei e a indefinição de fonte de financiamento para a Educação Infantil e ensino médio evidenciam uma política específica, que municipalizou o ensino fundamental, implicando diretamente os municípios na universalização do ensino obrigatório (inicialmente de oito anos e hoje nove anos).

Diante disso, é importante inferir que o município de Contagem não esteve isento dessa tendência. Fica evidente que as políticas públicas municipais de distribuição de verbas não favorecem as outras etapas de ensino, o que pode prejudicar a longo prazo, os investimentos na estruturação de recursos para o trabalho com a Educação Infantil.

Em relação a realidade de Contagem, um dado é relevante. O município possui seis distritos industriais, o que contribui de forma significativa para a elevação do Produto Interno Bruto (PIB). No entanto, apesar do latente desenvolvimento industrial, uma grande parte da população vive em situação de vulnerabilidade social o que é uma disparidade ao se refletir sobre os altos índices de arrecadação do município.

A vulnerabilidade social de grande parcela dos cidadãos de Contagem pode ser justificada, pela história de desigualdade social impressa pelas políticas públicas desde seu início. Segundo Costa (2010, p.58), a história política da cidade foi marcada pela politicagem, coronelismo, nepotismo, favoritismos e apadrinhamentos.

Houve um período na rede municipal de educação em que cada vereador era responsável por “tutelar” algumas escolas da sua região, decidindo os nomes que ocupariam vagas disponibilizadas para as crianças e para a contratação de funcionários que a prefeitura deveria realizar em determinada escola. Dessa forma, as vagas para frequência e trabalho no equipamento público viravam, nas mãos dos políticos do município, “barganha de troca” para as eleições. (COSTA, 2010, p. 64)

No ano de 2004, o poder judiciário por meio do Ministério Público, exigiu a moralização do serviço público municipal através de concurso para o preenchimento de vagas na administração municipal. Nesse mesmo ano, Contagem cumpriu o Termo de Ajuste de Conduta (TAC), exigido pelo Ministério Público que se nomeasse trabalhadores para todas as vagas existentes.

No que concerne a implantação de instituições de educação para as crianças pequenas, Costa (2010, p. 102) afirma que ocorreu “no bojo dos movimentos sociais mais amplos de bairros populares”, incentivado pela necessidade das mães trabalhadoras das indústrias (Costa 2010, p.54). O que confirma que o poder público não se comprometia a destinar a verba para essa etapa do ensino básico:

As creches não nasceram de um planejamento técnico ou de um projeto político definido; emergiram em uma época difícil, marcada, para as classes trabalhadoras, pelo arrocho salarial, pela concentração de renda e pela repressão política em relação aos que cobravam do Estado seus compromissos para com a sociedade (COSTA 2010, p.54)

Apesar das críticas em relação a falta de definição de verba para a Educação Infantil por parte do governo federal, a LDBEN em 1996 veio para apoiar legalmente as creches que nasceram da iniciativa popular. Ao mesmo tempo criou subsídios para debates em defesa de uma instituição de educação infantil mantida pelo governo municipal, pois se uma vez legislada, torna-se direito do cidadão.

As concepções de infância e de criança que emergiram historicamente da arena política de Contagem, foram reveladas nas escolhas de organização de espaço, seguindo a ideia de “espaços pequenos para crianças pequenas” e “para a pobreza, espaços pobres” (COSTA, 2010, p. 210).

Foi somente em 2005 que as políticas públicas do município estabeleceram a Educação Infantil como prioridade política da cidade. Assim houve um gradativo aumento dos índices de atendimento público, a construção de novos espaços específicos para o acolhimento de crianças pequenas e a criação de cargos para se trabalhar, nos recém-criados CEMEI's.

Ainda de acordo com o autor supracitado, ele faz uma progressão em uma escala de tempo da configuração do atendimento público: de 1979 a 1996, Pré-escolas; de 1996 a 2003, Pólos e de 2007 a de 2007 a 2010, CEMEI.

## 2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA E DE CRIANÇA

As concepções de criança e de aprendizagem estabelecidas na proposta curricular do CEMEI “Mundo Maior” são inspiradas no documento “Caderno da Educação Infantil: Construindo o projeto Político-Pedagógico”. O caderno foi elaborado pela Secretaria de Educação, Esporte e cultura de Contagem (SEDUC) e tem como meta enriquecer as propostas pedagógicas já existentes, acrescentando e embasando teoricamente.

As ideias da instituição em relação à concepção de criança fundamentam-se com as ideias de Vygotsky (1996), quando afirma que a criança é um ser sócio-histórico cultural. Além disso, afirma que é um sujeito de direitos e que constrói sua identidade a partir de sua interação com o meio que vive:

Sujeito de direitos, ser social, cultural e histórico, em constante desenvolvimento, curioso, ativo, e que constrói seu desenvolvimento através da interação com pessoas objetos e o meio em que vivem. Tem peculiaridades próprias da infância, capaz de aprender e apreender hábitos, valores e comportamentos do seu grupo social, construindo assim sua identidade. (CONTAGEM, 2013, p.10)

A partir do primeiro caderno da Educação Infantil, foi construída uma coleção de cadernos que orientam mais especificamente as linguagens trabalhadas na educação infantil. A concepção de linguagem dos documentos curriculares de Contagem tem como aporte teórico as ideias de Vygotsky (*apud* Contagem, 2012, p.16) que afirma que a linguagem é a matéria prima do pensamento, que por sua vez formam a essência das funções cerebrais mais elaboradas, tais como: planejar, imaginar e memorizar. Sendo assim, a criança ao se desenvolver estabelece um diálogo entre ela mesma (suas experiências), as pessoas a sua volta (no diálogo com o outro) e com o mundo a sua volta (ao experienciar os objetos).

Conforme mencionado anteriormente, a presente pesquisa foi realizada na instituição de Educação Infantil em que trabalho, o Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) “Mundo Maior”, localizado no município de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte.

Para compreender o contexto em que a escola está inserida, tive acesso ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Este documento foi construído pela comunidade escolar, constituída pelos pais, alunos, professores e demais funcionários da escola. Em sua essência, o PPP tem uma característica organizacional que possibilita a gestão dos resultados das

aprendizagens em um movimento constante de reflexão/ação/reflexão. Por isso, embora esteja registrado, o documento não se torna cabal, pois o processo educacional desafia a repensar nossas práticas dia após dia. Portanto, por meio do PPP foi possível conhecer sobre a população atendida pela instituição, as concepções que norteiam o projeto educacional, os profissionais que nela trabalham, bem como sua dinâmica educacional.

O prédio onde o CEMEI funciona é uma construção antiga que pertence à fraternidade Espírita “Bezerra de Menezes” e foi emprestada ao município para a instalação da escola. As instalações encontram-se em más condições, é possível perceber goteiras, mofo, pintura descascada e irregularidades no piso.

O espaço da escola possui quatorze salas, um pátio, uma biblioteca, um salão de festas, um refeitório e sete banheiros. O prédio não possui adaptações para cadeirantes ou pessoas com dificuldade de locomoção. Diante desses aspectos, a direção da escola já pediu recursos para uma reforma, no entanto ainda não houve respostas frente à petição.

Por ter funcionado como creche, que tinha como missão cuidar das crianças para as mães trabalharem, a comunidade local ainda se refere à Escola como “creche”. Observa-se no discurso das famílias, certa expectativa de que o CEMEI tenha ações de cuidado como na antiga creche, o que diverge dos propósitos educativos da escola.

A escola atende 231 crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 9 meses. Atende as crianças de 0 a 2 anos em período integral e os demais alunos ficam na escola em turnos distintos, manhã ou tarde. Para atuar com as crianças, a escola tem dezoito professoras, uma pedagoga, cinco assistentes de creche, seis auxiliares de serviço, um secretário e dois vigias.

Para entender a situação socioeconômica das famílias, a escola realizou uma pesquisa através de um questionário. Os dados da pesquisa revelaram que a média é de 1 a 2 salários por mês para famílias com 5 pessoas ou mais. As famílias entrevistadas disseram não usufruir de assistência médica privada. Portanto, os resultados apontam que a instituição atende crianças pertencentes a famílias de baixa renda.

Outro dado relevante da pesquisa é em relação à leitura. Mais de 75% das famílias leem jornais ou livros religiosos, como a Bíblia, e poucas famílias a leitura literária para suas crianças.

O acervo da biblioteca é proporcionado anualmente pela SEDUC, que realiza uma seleção criteriosa das obras adquiridas. Para compreender um pouco melhor a seleção dos livros do acervo da biblioteca escolar, cabe aqui um breve histórico do processo.

A SEDUC convida os funcionários de cada uma das escolas da rede para participar da comissão de seleção de livros. Por sua vez, essa comissão tem como principal função levantar possíveis títulos para análise. A partir daí, inicia-se a primeira triagem do processo, que tem como objetivo avaliar a qualidade do material, ou seja, fonte, ilustrações, capa e gramatura das páginas. Em uma segunda triagem, os livros passam por criteriosa leitura para que se pondere a respeito do conteúdo literário e adequação à faixa etária.

Pensando em promover a capacitação da comissão, a partir do ano de 2013, os profissionais envolvidos tiveram a oportunidade de participar de uma formação em literatura infantil. Essa iniciativa tornou as escolhas dos títulos para o acervo escolar ainda mais assertiva, contribuindo para o trabalho em sala de aula.

Após essa seleção, os livros são enviados para as escolas que têm a função de oferecer, da melhor forma possível, o acesso do aluno e da comunidade escolar ao acervo. Entretanto, o espaço destinado para a biblioteca do CEMEI “Mundo Maior” não favorece esta desejada aproximação. Dentre os fatores que contribuem para isso, estão: a falta de espaço, a falta de ventilação e o cheiro de mofo. Além disso, os livros recebidos pela escola não são catalogados e não existe controle adequado de entrada e saída de títulos, favorecendo perda de algumas obras. Isso só reforça a necessidade de um profissional qualificado que catalogue e administre o empréstimo dos livros.

As prateleiras da biblioteca são grandes e se encontram encostadas na parede, o que oferece risco à segurança das crianças. Sendo assim, as crianças têm acesso às obras somente com a intervenção da professora. Todo esse contexto leva a uma reflexão sobre a disparidade que há entre se ter livros de boa qualidade, mas não favorecer a possibilidade de acesso e utilização deles pelas crianças.

## **2.1 Literatura infantil**

A criança ainda pequena já é capaz de fazer suas primeiras leituras do mundo: O olhar do pai quando ela faz algo errado, as cantigas de ninar, o rosto do outro que se esconde na brincadeira... São pistas de comunicação, da arte do dizer com ou sem palavras, das quais a criança se nutre ainda pequena para compreender e buscar o significado do mundo que observa.

Essas primeiras experiências da criança pequena, podem ser seus primeiros passos para o mundo da leitura. Como afirma Reyes (2010, p.40):

Embora ainda não caminhe, nosso leitor já conta com uma bagagem básica para encarar a aventura interpretativa que constitui a essência de toda leitura. Seus primeiros textos são a voz e o rosto humano, onde ele aprende a base verbal da interação social sobre a qual se construirá paulatinamente uma infinidade de leitura. E o fato é que no fundo ler é “se ver” no outro e recorrer a estruturas visíveis para ‘lidar’ como invisível.

À medida que a criança cresce e se percebe enquanto sujeito, distanciando-se cada vez mais de sua relação com a mãe, essa leitura que se inicia com a observação do mundo poderá então ser reconhecida em um livro. Isso porque é o distanciamento da mãe que garantirá a criança possibilidades de se aproximar de outros objetos de conhecimento, inclusive do livro.

No entanto, para que isso aconteça é necessário que uma figura íntima lhe apresente a possível contemplação do livro (Reyes, 2010, p.47) e reconheça nesse objeto a possibilidade de leitura que anteriormente era feita da mãe, do pai, das coisas, do outro e que agora, se viu possível em um livro.

O adulto, portanto, age nesse momento como um mediador da leitura daquele, que embora não realize a leitura alfabética, já se mostrou capaz de ler o mundo a sua volta. Essa afirmação sugere que a criança somente terá uma aproximação real com a leitura, se um adulto-leitor lhe apresentar o mundo imaginário contido na literatura. O toque, o gesto, a entonação e a intimidade com a palavra escrita, são denunciados em pequenas ações lidas pela criança pequena e são elas que dão pistas de como interagir com o livro.

Revela-se assim, a importância de propiciar os momentos de leitura do professor na educação infantil. Assim a criança terá a oportunidade de experimentar nos livros, a leitura de mundo que ela já fazia ainda tão pequena e possa compreender na linguagem, uma possibilidade para se expressar aquilo que deseja que vê e o que sente.

Sendo assim, é na relação com o outro, que a criança terá a oportunidade de praticar essa instrumentalização oferecida pelo texto literário. Por isso, tão importante como a leitura do professor, é a leitura compartilhada pelo grupo de crianças.

A roda de conversa, uma estrutura tão utilizada pelas profissionais da Educação Infantil para dialogar com as crianças, montar a rotina de atividades e avaliar as situações do cotidiano, poderá se transformar em um “Círculo de leitura<sup>3</sup>”, no qual o professor dará ao livro o lugar de centro das atenções para ser discutido, revisto, relido e aberto ao diálogo com os pequenos leitores.

Estar em um “círculo de leitura” propicia que estes meninos e meninas, embora ouçam as mesmas palavras, tenham a oportunidade, posteriormente, de compartilhar com o outro

---

<sup>3</sup> Yunes (2009 p.79 e 80)

aquilo que experimentaram em seu momento “a sós” com a leitura. São intervenções como essas que possibilitam a ampliação do imaginário infantil, por meio da troca de saberes entre pares e permitem que o texto escrito seja compreendido durante a interlocução.

Isso nos revela a importância da leitura do adulto para criança, e que não basta apenas ler, mas gerar interlocuções que possibilitem o entendimento daquilo que se leu. Essa busca de interpretação do mundo leva a um lugar de entendimento e opinião. Sendo assim, a leitura promove a cidadania ao contribuir na formação de pessoas que tenham voz e que possam por meio do discurso, abrir sentidos para a interpretação daquilo que percebe a sua volta. (YUNES, 2009, p. 41).

Para Machado (2007, p.40), a interação do leitor com o livro proporciona uma viagem simbólica que possibilita que adentre em um mundo em que por meio da narrativa, o real e o imaginário se fundem. Ora, sendo as crianças da idade da educação infantil, ainda não alfabetizadas, torna-se fundamental a intervenção do educador como ponte entre aquilo que está escrito e o imaginário das crianças.

Dessa forma, a mediação do educador por meio da leitura compartilhada, poderá ressignificar a relação que esses meninos e meninas têm com o livro e com a leitura, aproximando-as desse objeto. Assim, serão instrumentalizadas para investigar, analisar e esmiuçar o conteúdo da obra, observando suas formas, suas cores, seu texto, suas rimas e suas aliterações, seduzindo-as, para então instigar o cuidado e o zelo pelo livro.

## **2.2 Espaços e ambientes na educação infantil**

As concepções de infância e de criança apresentadas nessa pesquisa, apontam para a adequação de metodologias que suscitem uma educação que valorize o pensamento infantil. Ora, se acreditamos em uma criança que é capaz de interagir com o meio a sua volta é importante que este sujeito tenha com quem e com o quê dialogar.

Dentro dessa perspectiva, Gandini (*in* Edwards 1999, p. 151) afirma que “para os educadores de Reggio Emilia, o intercâmbio social é visto como algo essencial na aprendizagem”, pois este é quem alimenta e permite a troca de saberes. No entanto, essas reflexões convergem para um importante facilitador dessas interações: o espaço. Para essa abordagem, o espaço tem o potencial de agir como um terceiro educador juntamente com os outros dois educadores que estão engajados no trabalho com a turma. Um espaço que além de

proporcionar diálogos entre os pares, por si, provoca e ensina e por isso, deve-se discutir o tempo e espaço no trabalho com crianças pequenas.

As ideias de Forneiro (1998, p. 232) apresentam uma distinção entre os termos espaço e ambiente. A autora afirma que embora estejam “intimamente relacionados”, o espaço se refere a aquilo que está em sua dimensão física, ou seja, os elementos do mobiliário, a decoração e os materiais didáticos. Já o ambiente pode ser entendido como o espaço descrito e as relações que permeiam e se estabelecem com este. Ao ambiente pertencem as formas, as cores, os odores e demais sensações e uma diversidade de interações que evocam de forma pessoal as experiências. “Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações evocam recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes” (Forneiro, 1998, p.233).

Os autores citados, Gandini (1999) e Forneiro (1998) embora apresentem terminologias divergentes quanto a definição de espaço, concordam em suas abordagens, que dentro de uma perspectiva de ensino que valoriza o pensar, é impossível ficar indiferente quanto ao uso do ambiente/espaço como importante potencial para o ensino/aprendizagem das crianças.

Carvalho e Rubiano (*in* Oliveira 2010, p. 119) indicam que ambientes planejados com intencionalidade podem promover uma série de benefícios para a aprendizagem. Para isso, as autoras citam as ideias de David e Weinstein (1987), que elencam cinco funções da organização dos ambientes que promovem o desenvolvimento infantil: Promover identidade pessoal, promover o desenvolvimento da competência, promover oportunidades para crescimento, promover sensação de segurança e confiança e promover oportunidades para contato social e privacidade. Estas atribuições podem contribuir na avaliação da qualidade dos ambientes propostos na sala de aula.

Segundo o resumo das autoras Carvalho e Rubiano (2010, p.118), os ambientes devem promover identidade pessoal, pois isso está intrinsecamente ligado a identidade do lugar. Assim, participar ativamente das decisões de organização da sala de aula, pode favorecer que a criança compreenda-se como parte desse ambiente, desenvolvendo não só a sua individualidade como a personalização do seu espaço.

Já o desenvolvimento da competência é proporcionado a medida que as crianças percebem seu domínio e controle em relação ao ambiente que a cerca. Ações diárias que favoreçam atitudes de independência a levarão a perceber-se competente. (Carvalho e Rubiano 2010, p. 119).

Para a promoção do crescimento cognitivo, social e motor, Carvalho e Rubiano (*in* Oliveira 2010, p. 120) afirmam a importância das crianças explorarem ambientes que favoreçam movimentos corporais e a estimulação dos sentidos. Sendo assim, é importante oportunidades para que estes estímulos sejam provocados.

Em relação a promoção de sensação de segurança e confiança, as referidas autoras afirmam que sentir-se acolhida pode ser determinante para que a criança tenha confiança para exploração do ambiente. Variações ofensivas de estímulo podem provocar sensações de insegurança, assim como sensações táteis podem ser enternecedoras. (CARVALHO e RUBIANO *in* Oliveira 2010, p. 122).

Ambientes que promovam a oportunidade para contato social e privacidade são importantes diante de ambos os aspectos. As autoras afirmam que os espaços privados podem contribuir para a expressão de sentimentos de raiva, angústia e frustração por serem lugares onde a criança pode retirar-se um momento do grupo para pensar e estar consigo.

Diante disso, faz-se necessário repensar em como os ambientes educacionais estão organizados e se estes favorecem a interação de forma qualitativa.

## **2.3 Aspectos metodológicos**

### **2.3.1 Abordagem de pesquisa**

A partir da revisão bibliográfica das ideias dos autores Gandini (*In* Edwards 1999) Forneiro (*In* Zabalza 1998) Carvalho e Rubiano (*In* Oliveira 2010) foi possível repensar em minha prática e construir um projeto de intervenção que estimulasse a leitura e o zelo com os livros.

A metodologia utilizada nas investigações foi a pesquisa qualitativa. Essa abordagem compreende que o objeto de investigação de pesquisas nas áreas das ciências sociais é nas palavras de Martins (2004, p.292) “transparente e opaco”, ou seja, possui seu próprio modo de compreender o mundo e muitas vezes subvertem o nosso pensamento com as suas ações. Sendo assim, os eventos da pesquisa são complexos e demandam uma “objetividade relativa”, tal como afirma a referida autora:

Assim, na sociologia, como nas ciências sociais em geral, diferentemente das ciências naturais, os fenômenos são complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas. Não podem ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle. (MARTINS, 2004, p.292)

Segundo Fraser e Godim (2004, p.141), a crítica dos positivistas em relação a essa abordagem é justamente a falta de objetividade. Os positivistas sugerem que a pesquisa nas áreas das ciências sociais devem mensurar seus dados, assim como nas ciências naturais. No entanto, uma boa perspectiva de análise, é considerar que o que se busca não é “quantificar ou mensurar e sim captar significados”. Neste contexto, cabe compreender os processos e as ações dos sujeitos por meio de uma observação crítica e analítica.

Assim, os métodos de análise da pesquisa qualitativa devem ser eficientes para conduzir a investigação, sem, no entanto, ignorar os processos que envolvem os sujeitos da pesquisa e o entendimento que eles têm em relação ao seu processo.

Para isso, foi realizada, além de observações do projeto de intervenção, entrevistas com os sujeitos participantes. Foi utilizado o modelo de entrevistas semiestruturada, como apontada por Manzini (2004). Antecipadamente foi feito um roteiro de perguntas que foi realizada com crianças e adultos.

Por meio desse estudo, pretendeu-se levantar os possíveis elementos que confirmam a importância de se planejar ambientes que favoreçam a leitura e o cuidado do livro. Tais elementos foram sistematizados didaticamente em um planejamento para aplicação em uma turma de crianças com 4 e 5 anos de idade.

### **2.3.2. Sujeitos da pesquisa**

A seleção dos participantes deu-se conforme a necessidade do estudo. Os participantes das atividades relatadas a seguir são crianças de 4 e 5 anos de idade, alunos do CEMEI “Mundo Maior”, conforme exemplifica a FIG 1. A turma é composta por 18 crianças, 10 meninos e 8 meninas.

Também participaram da pesquisa por meio de entrevista semiestruturada, as profissionais Maria Tereza que leciona para uma turma de crianças de 4 anos, Angélica que trabalha com as crianças de 3 anos, a coordenadora do CEMEI “Mundo Maior” Antônia e a diretora Inês.



**Figura 1: Fachada do Centro de Educação Infantil “Mundo Maior”.**  
**Fonte: Fotos da autora**

### **2.3.3 Apresentação do campo da pesquisa**

Fazia parte da minha rotina, ler todos os dias para a minha turma. Desde o princípio do ano letivo, as crianças demonstravam-se interessadas pela leitura realizada por mim e apreciavam a narrativa com entusiasmo. Além disso, em alguns momentos durante a semana oferecia uma roda de livros onde as crianças tinham a oportunidade de manusear os livros e recontar as histórias ouvidas.

No entanto, na sala de aula não havia nenhum ambiente que convidasse a criança a uma interação com o livro. Os livros eram guardados em meu armário com intuito de preservá-los. As crianças só tinham a oportunidade de interagir com eles quando eu os oferecia. No entanto, como permitir o acesso das crianças aos livros de forma autônoma? Carvalho e Rubiano (In Oliveira 2010, p. 119) afirmam sobre a importância de proporcionar ambientes em que as crianças possam perceber-se capazes de realizar ações onde observem seu domínio e controle, pois essas atitudes diárias possibilitarão o desenvolvimento da competência.

A primeira questão para solucionar o impasse foi pensar na construção de uma biblioteca de classe (FIG 2). No entanto, no prédio da escola existiam várias atividades que já

funcionavam no prédio por ele pertencer à Comunidade Espírita Bezerra de Meneses. Isso contribuiu para o grande fluxo de pessoas no local. Então, como expor e preservar o acervo da biblioteca sem o controle de quem entra e sai da instituição?



**Figura 2: Inauguração do Cantinho da leitura da sala. As crianças organizando os livros**

Fonte: Fotos da autora

Foi dentro desse contexto que surgiu a ideia de uma biblioteca móvel. Uma instalação de tecido, com vários bolsões onde as obras ficam armazenadas ao alcance das crianças (FIG 3). O intuito foi contribuir para o acesso das crianças aos livros de forma independente. Após o uso durante o dia, a biblioteca é retirada e guardada no armário, preservando o acervo.



**Figura 3: A criança Leticia apresenta o livro que escolheu para levar para casa**

Fonte: Fotos da autora

Após a instalação da biblioteca móvel, observou-se algumas transformações nas atitudes das crianças. Nos momentos livres, onde as crianças têm a oportunidade de escolher o que gostariam de fazer, os livros passaram a permear as brincadeiras de faz de conta. Agora, durante a brincadeira de “mamãe-filhinho (a)”, as meninas usam os livros para narrar as histórias para as bonecas, representando a mamãe que lê para criança que vai dormir. Os meninos, por sua vez, participam como filhos que escutam a narrativa e se aconchegam no tapete para apreciar a história, como se observa nas FIG 4 e 5 a seguir.



**Figura 4: Tiago e Pedro compartilham o momento de leitura e revezam o momento de escuta**  
**Fonte: Fotos da autora**



**Figura 5: Momento de Troca-troca de livros**  
**Fonte: Fotos da autora**

Essas ações revelam que as crianças demonstram compreensão sobre a função social do livro, ou seja, o conteúdo do livro, ilustrações e escrita são elementos a serem lidos.



**Figura 6: Mateus apresenta a organização que fez dos livros da biblioteca móvel**  
**Fonte: Fotos da autora**

Também foi confeccionado um tapete “literário” (FIG 6) que possibilitou um lugar de aconchego para as crianças se deleitarem com o momento da leitura, para si e para o outro.

#### **2.3.4 Uma biblioteca, várias possibilidades**

O uso da biblioteca abriu diálogos a respeito do cuidado com os livros e com a organização. Tornou-se relevante combinar como seria seu funcionamento, quais seriam os cuidados necessários com os livros e como mantê-los organizados. Assim, foi possível discutir com as crianças sobre as formas de organização das obras. Importante acrescentar que foi a participação ativa delas que ressignificou o cuidado com os livros, tornando observáveis as ações de cuidado.

Para organizar a biblioteca, conversamos sobre noções de classificação, por meio dos atributos observados pela turma: tamanhos, cores, formas... Instrumentalizando as crianças com possibilidades de organização, elas passaram a fazê-lo sozinhas, em dupla ou no grande

grupo. Como visto anteriormente no referencial teórico, participar da organização do ambiente cria identidade e o sentimento pertencer a este (CARVALHO e RUBIANO *In* OLIVEIRA 2010, p.118).

Com o uso constante dos livros é natural que algumas obras se deteriorem. As crianças pequenas, mesmo bem intencionadas, por falta de experiência ou de coordenação motora, algumas vezes danificam os livros pelo excesso de manuseio. Quando surgiram os primeiros livros danificados, as próprias crianças sentiram incomodadas com este fato, pois em nossas discussões havíamos falado muito sobre o zelo com os livros. Por isso, surgiu a “farmácia do livro”. Uma caixa de sapato, onde guardamos cola, durex e tesoura, objetos usados para reparar os possíveis danos ocorridos com os livros. Sendo assim, as crianças além de se atentarem para o cuidado ao manusear o livro, puderam contribuir com a manutenção das obras da biblioteca móvel (FIG 7).



**Figura 7: Amanda e Vivian colando os livros que foram danificados durante as atividades**  
**Fonte: Fotos da autora**

### **2.3.5 Da sala para outros espaços escolares**

A escola possui um local que se chama Espaço Alternativo. Lá é um lugar que possibilita as crianças várias brincadeiras: Casinha de boneca, oficina de carros, cozinha,

salão de beleza, farmacinha, baú com fantasias e escritório. Um local que possui muitos brinquedos.

Quando percebi na sala de aula a interação que as crianças estavam fazendo com os brinquedos e os livros, me dei conta que no espaço alternativo faltava um cantinho de leitura. Além disso, observei que as crianças das outras turmas frequentemente rasgavam e rasuravam os livros oferecidos a elas. Diante dessa situação, os educadores da escola guardavam os livros em armários, assim como eu a princípio, o que não contribuiu para a aproximação do objeto literário.

Dessa forma, o espaço alternativo seria uma grande oportunidade para que as crianças da comunidade escolar pudessem interagir também com os livros e brinquedos (FIG 9). Por isso, com a ajuda de outras educadoras do CEMEI, organizei um ambiente de leitura dentro do espaço alternativo. Para inaugurá-lo, uma professora se vestiu de boneca, contou uma história e discutiu com as crianças sobre quais atitudes são importantes para se preservar o acervo de obras da escola (FIG 8)..



**Figura 8: Inauguração do cantinho de leitura**  
Fonte: Fotos da autora



**Figura 9: Crianças brincam no cantinho de leitura do espaço alternativo**  
**Fonte: Fotos da autora**

As professoras que participaram com as suas turmas do projeto, a supervisora e a diretora da escola tiveram a oportunidade de avaliar o cantinho de leitura, bem como o envolvimento das crianças. As entrevistas e análises sobre o que foi supracitado se encontram no capítulo a seguir.

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já foi descrito na seção metodológica desta pesquisa, utilizou-se a entrevista semiestruturada para coletar dados para análise. Isso possibilitou compreender a visão dos participantes do projeto de intervenção.

Os participantes dessas entrevistas foram alguns alunos da turma de 5 anos, as professoras Maria Tereza, Angélica, a coordenadora do CEMEI Antônia e a diretora da Escola, Inês .

O que pretendeu-se neste capítulo foi cruzar os dados obtidos com as observações realizadas durante o projeto e confirmar a hipótese de que os ambientes organizados, tais como a biblioteca móvel e o cantinho de leitura no espaço alternativo, incentivaram o cuidado com o livro e instigaram relações com a literatura.

#### 3.1 A construção dos ambientes de leitura na visão das crianças

*Ana Luísa pega Vitorinha pela mão. Vitorinha é a menor criança de nossa sala e, sem demonstrar a menor contradição, acompanha Ana Luísa para brincar de mais um faz de conta com a amiga. Ana Luísa, como sempre, será a mamãe e para a pequena amiga é destinado o papel de filhinha, mas desta vez, um novo elemento entra em cena. O livro está na mão de Ana, que com muita naturalidade, passa as folhas e lê. Vitorinha presta muita atenção na narrativa eloquente de sua amiga. Pela sua expressão percebe-se um misto de admiração e questionamento: Quando foi que Ana Luísa aprendeu a ler? Mas a verdade é que Ana não é alfabética e se arrisca com muito entusiasmo na leitura das imagens da história escolhida. No final da história, Ana, com ares de gente grande diz: Vá dormir filhinha, pois a história já acabou. (Ana Luíza – cinco anos)*

O relato exposto acima, aconteceu na entrada de um dia letivo da turma de 5 anos do CEMEI “Mundo Maior”. Logo depois da instalação da biblioteca móvel, passou ser bastante comum as crianças introduzirem o livro nas narrativas de suas brincadeiras. Mas o que motivou Ana Luísa a se arriscar na leitura do livro? Além de usar o modelo do adulto, Ana também demonstrou compreensão de que o livro foi feito para ser lido, assim como as outras crianças que foram entrevistadas.

*Os livros servem para ler. Eu gosto de ler (MATEUS – cinco anos).*

*O livro é pra ler. E eu gosto (ANA LUIZA – cinco anos).*

*Sei, para ler. Gosto de ler (LUCAS – cinco anos).*

*Serve pra “nóis” ler (INGRID - cinco anos).*

Lucas, Mateus e Ana Luísa acrescentaram que “gostam de ler”, isso demonstra o entendimento que, mesmo não sendo alfabéticos, ainda podem se arriscar na leitura de imagens para si e para os colegas. Nesse sentido, as crianças demonstraram competência e desejo de se relacionar com os livros mesmo sem saber, efetivamente ler e escrever. Yunes (2010, p.72) acrescenta dentro desse contexto algo que pôde ser visto nas ações das crianças: ler e escrever acontece das mais variadas formas. Seja brincando de faz de conta, desenhando ou pintando a criança mobiliza esquemas da leitura e da escrita.

A autora Kaercher (2001, p. 83) afirma que uma prática importante na Educação Infantil para que a criança tenha interesse pela leitura é tornar os livros tão próximos quanto um brinquedo e (...) tornar o livro parte integrante do dia-a-dia das nossas crianças é o primeiro passo para iniciarmos o processo de sua formação, como leitores. (KAERCHER, 2001 p.83)

Essa afirmação vai de encontro ao que discutiu-se até aqui e foi o que traduzido nas falas das crianças entrevistadas. Poder ter acesso aos livros foi algo muito apreciado pelas crianças, principalmente quando perguntadas se gostavam dos livros guardados nos armários ou colocados na biblioteca móvel na parede da sala:

*Aqui na parede. Porque aqui na parede pode pegar e no armário não pode (MATEUS – cinco anos).*

*Aqui na parede. Porque tem livro da Bela e a Fera e qualquer livro que eu preciso. (ANA LUIZA – cinco anos).*

*No armário. Por que lá é seguro. (LUCAS – cinco anos).*

*Quando ela “tá” pendurada na parede “pra nós lê”. (INGRID, cinco anos).*

Lucas, no entanto nos surpreendeu ao dizer que os livros deveriam ser guardados no armário. Ao refletir posteriormente, compreendeu-se que as regras de cuidado foram bem compreendidas por essa criança. Durante toda a entrevista, a palavra “cuidado”, sempre apareceu em seu discurso. Quando perguntado se ele gostava de ir ao cantinho da leitura, no espaço alternativo respondeu:

*Sim. Pra ler os livros e ter cuidado. (LUCAS – cinco anos).*

Assim como Lucas, Ana Luísa também apresentou as noções de uso e cuidado com o livro:

*Gosto de ir no cantinho de leitura por que lá é muito legal. Eu pego eles devagarzinho, levo eles devagarzinho pra ler pra Vitorinha, porque ela não sabe ler ainda. (ANA LUIZA – cinco anos).*

Os pequenos entrevistados também se referiram ao livro sempre em uma relação de proximidade com o outro. Ana Luísa, mesmo não alfabética, assinala que lê para sua colega porque ela não sabe ler. Isso mostra que os ambientes de leitura criados, também foram uma oportunidade de abrir espaços para novas relações com o outro.

## **3.2 A intervenção na avaliação das profissionais do CEMEI**

### **3.2.1 Entrevista com as professoras do CEMEI**

As professoras entrevistadas, quando questionadas sobre como trabalham a literatura com as crianças, narraram diversas maneiras, tais como explicitam os depoimentos a seguir:

*Trabalho de variadas formas. Exemplo: Levo para a sala vários livros onde as crianças podem manusear por algum tempo, e em seguida proponho a escolha de um ou dois títulos para serem lidos por mim (geralmente são escolhidos dois livros). Ou também levo a turma toda para uma sala que chamamos de sala de leitura, pois não temos bibliotecário e nenhum profissional que se responsabilize pela organização desse espaço, e lá as crianças podem escolher os livros que querem manusear, com direito a convencer a turma de que vale a pena ouvir a história escrita naquele livro. Ou também, em algumas vezes eu mesma escolho uns três títulos para ler para as crianças que podem representar a história através de desenhos, pintura ou até mesmo dramatizando para a turma. (Maria Tereza- Professora da turma de cinco anos)*

*Gosto de trabalhar literatura três vezes por semana, conto histórias para as crianças do acervo que temos na biblioteca e também leio. Percebo que as crianças gostam mais dos Clássicos: Chapeuzinho Vermelho, Três Porquinhos e Branca de Neve. (Angélica- Professora da turma de três anos)*

Observa-se aqui, que segundo as professoras, elas fazem um trabalho sistemático com literatura, o que a princípio é questionado pela a equipe pedagógica do CEMEI:

*Antes era um trabalho realizado com pouca frequência. Os meninos não sabiam mesmo a importância do livro e também fazer esse reconto..(Antônia, Coordenadora do CEMEI)*

*Infelizmente eu acho que as crianças destruíam muito os livros, Precisava de fazer um trabalho ensinando as crianças a gostar mais dos livros, contar mais histórias, tem professoras que fazem, mas tem professoras que não fazem. (Inês, Diretora do CEMEI)*

Divergências à parte, um fato é comum nas falas das profissionais da escola. As crianças, antes do projeto de intervenção não se preocupavam com o cuidado do livro:

*Antes da organização dos cantinhos, as crianças tinham pouca oportunidade de estar em contatos com variados títulos, devido ao fato de não os terem ao alcance delas. Os livros, ou eram levados pela professora, ou ficavam guardados nos armários, ou na sala da direção, ou na sala de leitura. (Maria Tereza- Professora da turma de cinco anos)*

*Antes as crianças não demonstravam muito interesse em manusear os livros e principalmente em manusear com cuidado para não estragá-los, deixando-os em qualquer lugar de qualquer jeito. (Angélica- Professora da turma de três anos)*

*Pois é , antes eles se relacionavam, na verdade eles tinham uma distância, não tinha tanta proximidade.. e não tendo essa proximidade, não tendo esse conhecimento da importância da literatura e de cada livro, também não tinha cuidado... sumiam muitos livros, muitos livros eram rasgados, então a relação anteriormente não tava muito bacana não... a não ser com algumas exceções(Antônia, Coordenadora do CEMEI)*

*Todo ano a gente compra e ainda recebe os da SEDUC só que os livros não eram bem utilizados eram destruídos. A maioria rasgava, jogava fora, todo despedaçado, não existia um cuidado. (Inês, Diretora do CEMEI)*

A fala das profissionais do CEMEI traz uma reflexão: Por que embora houvesse um trabalho com a literatura, as crianças ainda assim não demonstravam cuidado com os livros?

Esse questionamento vai de encontro as reflexões realizadas sobre a intencionalidade pedagógica que um ambiente pode imprimir para as crianças. Segundo Carvalho e Rubiano (2010, p. 117) “características físicas do ambiente comunicam mensagens simbólicas sobre a intenção e valores das pessoas que o controlam.” Infere-se então, que as crianças rasgam ou destroem os livros porque não percebem no ambiente, o valor atribuído a eles. Ou em uma

segunda análise, o livro pode ser percebido como algo inalcançável para as crianças, como afirma a professora Maria Tereza:

*Antes da organização dos cantinhos, as crianças tinham pouca oportunidade de estar em contatos com variados títulos, devido ao fato de não os terem ao alcance delas. (Maria Tereza- Professora da turma de cinco anos)*

Sendo assim, houve um impacto ao se organizar adequadamente o cantinho de leitura no espaço alternativo, como pode ser visto na fala das entrevistadas:

*Agora, não, está sendo trabalhado e inclusive quero parabenizar pela sua ideia que você teve o cantinho da leitura que isso causa o que, uma aproximação com a literatura: o manuseio, o conhecimento, a geometria, o tamanho, as cores... Agora tá fluindo melhor, tá bacana (Antônia, Coordenadora do CEMEI)*

*Após a organização dos cantinhos é possível ver a empolgação e alegria das crianças em saber que podem dentro da rotina escolher e manusear os livros que querem conhecer. Percebo vários momentos em que alguma criança está fazendo a pseudo leitura de alguma história para alguns colegas. Percebo também que algumas crianças, no momento de brincadeiras livres em sala preferem estar com os livros. Muitas vezes elas me perguntam o nome do livro, de quem escreveu quem desenhou (fala da criança) E não raro tenho a oportunidade de ler para elas algum livro que elas mais se interessam. (Maria Tereza- Professora da turma de cinco anos)*

*Com os cantinhos a literatura ganhou mais visibilidade, as crianças demonstram mais interesses em manusear os livros e também em cuidar deles. (Antônia, Coordenadora do CEMEI)*

*Ah sim. Eu acho que depois que foi feita essa mudança o pessoal tá mantendo o que você fez. Os meninos estão mantendo também tão usando e guardando. O espaço tá todo bonitinho, tá todo reformulado e é importante manter. (Inês, Diretora do CEMEI)*

Assim, com o cantinho organizado, a mensagem simbólica para as pessoas que lá circulam é de cuidado e respeito com os livros que lá estão. Outra análise é a respeito da função da organização do ambiente. Segundo Carvalho e Rubiano (2010, p. 119), o ambiente organizado tem a função de desenvolver a competência. Perceber-se capaz de se organizarem para escolha do livro, foi importante para que as crianças desejassem cuidar deles. Em muitos

momentos da entrevista, as professoras queixaram que as crianças não possuíam autonomia nessa escolha, visto que os livros ficavam guardados:

*Os livros, ou eram levados pela professora, ou ficavam guardados nos armários, ou na sala da direção, ou na sala de leitura. (Maria Tereza- Professora da turma de cinco anos)*

Outra coisa que fica evidente, é que essa centralidade ainda era maior, pois os livros ficavam concentrados na direção da escola, deixando as professoras sem muita autonomia no que concerne ao trabalho com literatura.

*Nem as crianças e nem os professoras tinham livre acesso a todos os títulos existentes na Instituição, em qualquer hora. Apenas aqueles que a diretora deu para o trio de professoras. (Kit literário: 15 livros para serem usados com as 36 crianças e esses ficavam em uma das salas utilizadas pelo trio de professoras apenas foi disponibilizado um kit para cada trio). (Maria Tereza- Professora da turma de cinco anos)*

O que é possível concluir analisando as falas da direção da escola e das professoras é que isso se tratava de um ciclo vicioso: A diretora guardava os livros dentro da sua sala porque, segundo ela, as professoras não realizavam um trabalho de cuidado com os livros e as professoras não realizavam o trabalho porque a direção não dava acesso a eles.

Portanto, o projeto de intervenção teve sucesso ao inspirar ações de transformação tanto da direção da escola, ao perceber as mudanças das crianças e das professoras, quanto das professoras, ao perceberem na direção um incentivo para a realização do trabalho:

*(...) E a partir do trabalho que você fez eu achei interessante eu mandei fazer os painéis para criar os cantinhos em todas as salas. Motivar todo mundo a fazer o que você faz. Então esse trabalho é importante (...).Precisava de maior atenção do professor, do profissional que tá cuidando. (Inês, Diretora do CEMEI)*

*Com certeza ainda mais agora que todas as salas irão ganhar uma biblioteca própria e com as crianças cuidando mais, em breve teremos um acervo muito grande e rico. (Angélica- Professora da turma de três anos)*

A promoção da parceria entre a direção e as docentes foi um ponto importante do projeto de intervenção que estabeleceu novos caminhos para um diálogo, que anteriormente, encontrava-se em um impasse.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar como a organização de um ambiente de leitura pode contribuir para uma relação proximal da criança com o livro, principalmente no que tange ao cuidado e ao interesse pela leitura. Para isso, foi necessário pensar em estratégias de organização do ambiente que considerassem a realidade onde o projeto de intervenção foi desenvolvido, o CEMEI “Mundo Maior”.

Dentre os desafios, estavam a falta de espaço físico para a construção de uma biblioteca de sala, a preservação do acervo, visto que o espaço da escola é frequentado em todos os turnos e não há um controle das pessoas que entram e saem da instituição e a falta de cuidado por parte dos alunos da escola, pois os livros frequentemente apareciam rasurados e rasgados.

A biblioteca móvel foi a estratégia utilizada para facilitar o acesso das obras literárias no contexto de sala de aula. Esse primeiro ambiente construído, possibilitou novas relações das crianças com o livro e com outras crianças. A partir daí, passaram a interagir de forma frequente com este objeto e em pouco tempo, foi se percebendo ações efetivas de cuidado e zelo com o livro.

A visibilidade das obras foi um fator decisivo para que isso acontecesse, pois as situações de cuidado somente apareceram quando houve a demanda durante o uso. Assim, a problematização em relação aos livros que foram sendo rasgados pelo constante uso, possibilitou a discussão efetiva de como cuidar dos livros. Foi nesse contexto que surgiu a “farmacinha do livro”.

Além disso, foi possível observar que estes meninos e meninas fizeram do livro um objeto relacional. Nos momentos de “faz de conta”, as obras do acervo entraram no contexto da brincadeira simbólica, sempre com o uso da função social bem definido: A mãe que lê para o filho, a criança que lê para a boneca, o bebê que dorme ao ouvir a história e a professora que lê para seus alunos.

Ao perceber a interação das crianças com livros e brinquedos, outra ideia surgiu: a possibilidade de se criar um cantinho de leitura no espaço alternativo, local da escola que abrigava pequenos ambientes que inspiraram as brincadeiras de faz de conta. Dessa vez, seria possível abrir o projeto de intervenção para toda a escola, uma vez que este espaço é frequentado por todas as crianças.

Esse foi um importante passo, visto que nas entrevistas com a equipe pedagógica foi assinalado posteriormente que a escola carecia de um trabalho com literatura que inspirasse outras turmas e outras educadoras. Assim, o cantinho de leitura no espaço alternativo foi criado e as professoras das outras turmas participaram do processo avaliativo do projeto por meio de entrevista.

As professoras que participaram da entrevista afirmaram que observaram transformações das ações da turma, especialmente em relação a organização e ao cuidado dos livros. A diretora da escola, ao perceber os avanços citados pelas professoras e também observados por ela, solicitou a confecção de “bibliotecas móveis” para cada turma do CEMEI “Mundo Maior”.

Concluí-se que a transformação do espaço em ambientes que aproximam as crianças do objeto de conhecimento é determinante para que possam de fato interagir com ele. O ambiente é capaz de dizer das intenções do educador e pode influenciar diretamente nas ações das crianças.

## REFERÊNCIAS

ALVES. Zélia Mana Biasoli. SILVA. Maria Helena G. F. **Análise Qualitativa de dados de uma entrevista: uma proposta.** In: Paideia, FFCLRP –USP: Ribeirão Preto. FEV/JUL. 1992

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 19 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Vol. 1 Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Vol. 3 Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO. Mara I Campos de. RUBIANO. Márcia R. Bonagamba. In: OLIVEIRA. Zilma de Moraes Ramos Et al. **Educação Infantil: Muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2010.

CONTAGEM (MG). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura. **Caderno da educação infantil: construindo o projeto político-pedagógico.** Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2007.

COSTA, Sandro Coelho. **A Educação Infantil no Município de Contagem-MG: análise de uma política (1996-2010).** Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.251p.

CRAIDY, KAERCHER, G. E. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORNEIRO. Lina Iglesias. A organização dos espaços na Educação infantil. In: **Qualidade em Educação Infantil.** ZABALZA. Miguel A. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRASER. Márcia Tourinho Dantas. GONDIM. Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** In: Paidéia: Ribeirão Preto. P.139-152. 2004

GANDINI. Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARTINS, Hebisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. In: Universidade de São Paulo Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

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

RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

YUNES, Eliana. **Tecendo o leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.