

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Paula Domingues Fernandes

**O incentivo à leitura com bebês no espaço da biblioteca escolar:
metodologias em construção**

Belo Horizonte

2012

Ana Paula Domingues Fernandes

**O incentivo à leitura com bebês no espaço da biblioteca escolar:
metodologias em construção**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Belo Horizonte

2012

Ana Paula Domingues Fernandes

**O incentivo à leitura com bebês no espaço da biblioteca escolar:
metodologias em construção**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares – Faculdade de Educação da UFMG

Prof. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira – Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

A criança, desde seu nascimento, pode estar em contato com a literatura como ferramenta-chave para seu desenvolvimento cognitivo, sua socialização e descoberta de mundo. Neste trabalho busca-se identificar as possibilidades metodológicas de leitura para crianças de 0 a 1 ano da Escola Municipal Maria Sales Ferreira, a fim de refletir sobre possíveis falhas quanto aos procedimentos já adotados e traçar ações capazes de efetivar a prática de leitura com bebês no ambiente da biblioteca escolar.

Palavras-chave: Leitura para bebês, Biblioteca escolar, Educação infantil.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
1.1 Breve histórico da infância e educação infantil	8
1.2 A Educação Infantil no Brasil	10
1.3 A Educação Infantil em Belo Horizonte	15
1.4 Escola Municipal Maria Sales Ferreira: berçário.....	17
2. BIBLIOTECA E LEITURA COM BEBÊS: JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS	21
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A QUESTÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA ATIVIDADES DE LEITURA	25
4. METODOLOGIA.....	30
5. APLICAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO.....	32
6. CONCLUSÃO.....	43
7. REFERÊNCIAS	45
8. ANEXOS	48

1. INTRODUÇÃO

Parece haver concordância entre os pesquisadores da infância sobre a importância da leitura desde os primeiros anos de vida das crianças. O contato com a linguagem em suas diferentes modalidades é estimulante e promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico, além de auxiliar a criança em suas construções de sentido sobre o mundo que a cerca. Alguns estudos apontam para essa assertiva, como por exemplo, os realizados por Ferreiro; Teberosky (1985) sobre a alfabetização, os quais preconizam que a criança aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo, participando de práticas sociais de leitura e de escrita. Estatisticamente, as crianças que têm mais oportunidades de interação com diferentes portadores de texto, que convivem e interagem em ambientes alfabetizadores, que são estimulados, obtêm melhores resultados em seu desenvolvimento. Abramovich (1997) ressalta como “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...”. Coelho (2003) e Bettelheim (1980) se debruçaram sobre os contos de fadas, que abordam temas como os medos, as carências, o amor, as dificuldades de ser criança, as perdas e descobertas do universo infantil. As crianças buscam significados diferentes nos contos, de acordo com as necessidades e interesses em cada fase de suas vidas. Além destes e de outros autores, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998) sugere que

(...) os professores deverão organizar a sua prática de forma a promover em seus alunos: o interesse pela leitura de histórias; a familiaridade com a escrita por meio da participação em situações de contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; escolher os livros para ler e apreciar. Isto se fará possível trabalhando conteúdos que privilegiem a participação dos alunos em situações de leitura de diferentes gêneros feita pelos adultos, como contos, poemas, parlendas, trava-línguas, etc. propiciar momentos de reconto de histórias conhecidas com aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor (BRASIL, 1998, vol.3, p. 117-159).

Também as Proposições Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – RMEBH (Belo Horizonte, 2009) – orientam-se por intenções educativas que objetivam tanto a construção da autonomia quanto de conhecimentos que favoreçam a participação dos indivíduos na vida social e interação ativa e crítica com o meio físico e social, além do tratamento da informação e expressão por meio de múltiplas linguagens e tecnologias. O texto informa que bebês e crianças pequenas têm modos muito particulares de perceber o mundo que as cerca e fazem isso brincando, jogando, imaginando, representando, construindo e

reconstruindo hipóteses numa lógica peculiar às idades. Duas das diversas linguagens que utilizam para expressar seus pensamentos e indagações são a linguagem oral e a escrita.

No entanto, dentre os vários estudos e pesquisas que enfatizam a importância da leitura na educação infantil, poucos são os que se dedicam às crianças de 0 a 1 ano de idade. A maioria das pesquisas prioriza atividades de leitura e escrita para crianças a partir dos 3 anos. É exatamente esta lacuna o objeto de análise deste trabalho: as atividades que estimulam crianças de 0 a 1 ano de idade, através do contato precoce com os livros infantis e outros suportes disponíveis a essa faixa etária na biblioteca da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) informa em seu artigo 29º que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando-se a ação da família e da comunidade.” A Escola Municipal Maria Sales Ferreira, localizada na Regional Oeste de Belo Horizonte, onde atuo profissionalmente como Auxiliar de Biblioteca, tem como importante diretriz em seu PPP – Projeto Político Pedagógico (EMMSF, s/d) – o desenvolvimento integral das crianças. Em nossas atividades diárias na escola entendemos que a criança de zero a seis anos “tem direito a um espaço educativo coletivo bem estruturado para desenvolver-se nos diferentes aspectos da dimensão humana.” Enfatizam-se aí os aspectos do cuidar e do educar, como faces de uma mesma moeda, funções indissociáveis em qualquer momento e nível educacional, e em especial na Educação Infantil.

No entanto, para as crianças do berçário, o PPP (EMMSF, s/d) descreve, principalmente, atividades que envolvem as dimensões do cuidar (por exemplo, elencando experiências afetivas de aconchego, acalanto, carinho e toque, além da alimentação e de higiene pessoal) e do desenvolvimento psicomotor (experiências e brincadeiras de exploração e conhecimento do próprio corpo e do espaço que ocupam, além da exploração dos objetos e do ambiente), não explicitando atividades de desenvolvimento da linguagem oral e escrita que sejam específicas para o berçário. As experiências descritas são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, mas há outras, relacionadas ao estímulo da linguagem oral dos bebês que não encontram tanto espaço no PPP (EMMSF, s/d), surgindo tangenciadas por outras atividades, como por exemplo, a participação em eventos culturais coletivos (peças teatrais, sessões de cinema, apresentações circenses), audição de músicas e sua interpretação com gestos. O PPP (EMMSF, s/d) lança como desafios e propostas a participação das crianças

em conversas com os adultos (que devem evitar falar e reforçar a fala infantilizada, os vícios de linguagem); ouvir histórias contadas pelas professoras; explorar livros de histórias infantis.

E, em relação aos profissionais, espera-se, entre outras posturas, que tenham sempre atitudes de escuta em relação a todas as manifestações das crianças (choro, gestos, olhar, balbucios); acompanhem e busquem compreender os gestos e vocalizações das crianças, interpretando-os e verbalizando-os pela e para a criança; incentivem as crianças a nomearem as pessoas, objetos, gravuras, ilustrações; conversem com as crianças desde bebês e que possibilitem que conversem com outras pessoas, incluindo outras crianças; incentivem e enriqueçam a fala das crianças, incentivando, progressivamente, a expressão de suas idéias e sentimentos por meio de palavras, palavras-frase, frases completas até chegar às narrativas.

Parece correto afirmar que este seja um posicionamento geral e superficial, que não contempla as especificidades das crianças do berçário e, ao mesmo tempo, não explora as possibilidades da biblioteca no trabalho de desenvolvimento global das crianças na faixa etária de 0 a 1 ano. Meu interesse surgiu inicialmente dessa realidade: a biblioteca dispõe de grande diversidade de materiais que, principalmente, em relação ao berçário são subutilizados; outra observação é a ausência de um direcionamento pedagógico para a utilização desses materiais nos projetos que objetivam o desenvolvimento das crianças. Trata-se de importante questão a ser discutida na Educação Infantil, uma vez que são aspectos que deveriam estar previstos no PPP (EMMSF, s/d), no currículo da escola, no planejamento das professoras e, ou não estão, ou são apenas referidos, sem maior profundidade.

1.1 Breve Histórico da Infância e Educação Infantil

Ao contrário do que pode ser difundido pelo senso comum, a idéia da infância como um período peculiar da vida dos indivíduos não é um sentimento natural ou inerente à condição humana. As diferentes noções de infância vêm sendo construídas historicamente de acordo com a organização das sociedades e de suas estruturas sócio-culturais e econômico-financeiras. Sob diferentes contextos, as crianças vivem infâncias distintas. Até o final da Idade Média a criança era considerada um “adulto em miniatura”. Dessa forma, os modos de vestir, as conversas, os jogos e as brincadeiras e até o trabalho realizado pelas crianças não as distinguiam do “mundo” dos adultos.

Segundo Ariès (1981), de acordo com os costumes da época, que não chegavam a chocar o senso comum, os adultos não deixavam de dizer grosserias ou fazer gestos obscenos em frente dos pequenos; a mortalidade infantil era alta, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral, e das crianças em particular. O bem-estar dos filhos ainda não era prioridade para os pais. As crianças morriam sufocadas enquanto dormiam na mesma cama com os pais ou mesmo afogadas durante a cerimônia de batizado. Em decorrência destas condições, uma criança morta era substituída por outros sucessivos nascimentos, pois ainda não havia, conforme hoje existe, o sentimento de cuidado: as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

A partir da Idade Moderna, iniciaram-se algumas rupturas em relação aos modos como as pessoas percebiam, tratavam e se relacionavam com as crianças. Podem-se destacar como exemplos que justificam essa mudança de mentalidade: (I) a constituição da família burguesa, que se estrutura com base em novas lógicas de relações, baseados na fortificação dos laços familiares, (II) a industrialização crescente, que se apoiava na idéia de que era necessário preparar mão-de-obra, algo que condicionou a busca de uma educação adequada para os sujeitos em seus períodos de vida específicos, (III) nova concepção sobre as pessoas (e aí incluem-se as crianças) como potenciais consumidores, (IV) a emergência de um novo paradigma, que tinha como pressuposto o ideal de um ser humano que conhece e pode tudo e (V) a construção de teorias, em especial as da psicologia, que focalizaram em seus estudos a compreensão do universo infantil. As concepções sobre a criança transformaram-se intensamente no decorrer do século XVIII, resultado de um longo processo social. Se antes a criança era percebida e tratada como “um adulto em miniatura”, nesse momento histórico ela é percebida com um ser específico.

Durante muito tempo, o cuidado e a educação de crianças foram entendidos como tarefas exclusivas da família, em especial da mãe e de outras mulheres. As primeiras instituições que se dedicavam ao cuidado e educação de crianças pequenas ainda conservavam a família como matriz educativa, o que se reflete em suas denominações: “O termo francês *crèche* equivale a manjedoura, presépio. O termo italiano *asilo nido* indica um ninho que abriga. ‘Escola materna’ foi outra designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família a crianças pequenas.” (OLIVEIRA, 2007, p. 58).

Para crianças oriundas das classes operárias e camponesas desenvolveram-se arranjos alternativos ao longo da história: redes de parentesco, mães mercenárias, lares substitutos e a criação de “rodas” – cilindros ocos, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade, que permitiam o abandono de bebês sem que fosse revelada a identidade da mãe ou de quem os deixavam:

As idéias de abandono, pobreza, culpa, favor e caridade impregnam, assim, as formas precárias de atendimento a menores nesse período e por muito tempo vão permear determinadas concepções acerca do que é uma instituição que cuida da educação infantil, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família. (OLIVEIRA, 2007, pp. 58 e 59)

Surgem, a partir do século XVIII, diferentes instituições dedicadas à guarda, cuidados e educação de crianças menores de 6 anos, em consequência das transformações sociais (industrialização, guerras, pobreza, abandono, maus tratos). Instituições de caráter filantrópico, *charity schools*, *dame schools* ou *écoles petites* proliferaram pela Europa. O básico, no entanto, para os filhos dos operários era o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho. Mesmo que não fosse o ideal, pode-se dizer em favor desses pioneiros da educação infantil que contribuíram para a diminuição dos índices de mortalidade entre as crianças pequenas.

O debate sobre a obrigatoriedade da escolaridade se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizando a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento a criança começou a ser vista como sujeito que tinha necessidades e que era objeto de expectativas e cuidados, vivendo um período de preparação para a entrada no mundo adulto. Diversos autores (Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, dentre outros) começaram a estabelecer as bases para um ensino mais centrado na criança.

1.2 A Educação Infantil no Brasil

Historicamente, no Brasil, as primeiras ocorrências de lugares específicos para o cuidado de crianças fora do âmbito familiar aconteceram durante o período colonial com a Casa dos Enjeitados (ou Casa dos Expostos, Casa da Roda ou simplesmente Roda), onde crianças eram deixadas sob o cuidado de grupos religiosos, especialmente católicos. Relegadas por senhores de escravos ou mesmo pelas próprias mães escravas, que viam neste abandono a possibilidade

de fuga da situação escravagista da época, essas crianças eram resgatadas e tratadas, surgindo neste contexto uma possibilidade de sobrevivência e liberdade (MOTT, 1979).

Em 1879, o médico dos expostos, Dr. K. Vinelli, relata num conjunto de artigos publicado no periódico científico e literário “A Mãe de Família” sobre a necessidade de criação de creches que abrigassem crianças nascidas a partir da Lei do Ventre Livre (1871). Desta forma, a mãe não encontraria empecilhos para trabalhar. Tal idéia vinha balizada pelas experiências já em funcionamento na França (CIVILETTI, s/d). Assim, a creche poderia também fornecer à classe dominante um ganho secundário, pois além de liberar a mão-de-obra feminina e garantir a sobrevivência das crianças da classe trabalhadora, ela podia ser um lugar privilegiado de controle sobre essa classe. As creches e salas de asilo, portanto, com raras exceções, assumiram o caráter controlador que a filantropia delegou à escola. No período escravista, entretanto, apenas se fala da creche. Como ressalta Civiletti (s/d), será na República que ela surgirá de fato.

Entre 1900 e 1950 o jardim de infância foi o principal modelo de instituição pública de atendimento à criança no Brasil. Os primeiros jardins de infância brasileiros receberam forte influência de Friederich Froebel, e tinham como objetivos a socialização, a brincadeira e a moralização dos pequenos. No entanto, prevaleceram durante muitos anos dois modelos de atendimento em instituições de educação infantil:

as creches, que eram destinadas às crianças de baixa renda e cujo objetivo principal era possibilitar assistência e garantir a participação das mães no mercado de trabalho, e, para crianças de um meio mais favorecido, os Jardins de Infância e Pré-Escolas, que funcionavam nas escolas formais e tinham o objetivo de preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental (PBH, 2009, p. 13).

Assim, as creches estiveram durante muito tempo vinculadas a instituições filantrópicas ou a órgãos de assistência e bem-estar social e não aos órgãos educacionais. Merisse (1997) destaca o papel conflituoso que as creches exerceram desde seu surgimento, na tentativa de suprimir a ausência da família e de se alcançar algum valor pedagógico escolar para a criança assistida:

Encravada entre a família e a escola, a creche oscila entre as funções e significados dessas duas outras instituições tão bem demarcadas no interior da sociedade. Na verdade, é com a família que a creche mais tem disputado e buscado conquistar espaço, na medida em que essa é a instituição tradicionalmente encarregada de cuidar e de educar a criança pequena. Por isso mesmo a creche tem geralmente sido identificada como uma instância destinada a suprir a lacuna que resulta da incapacidade da família em cumprir sua função. Ressalta-se, assim, na história dessa entidade uma forte conotação assistencialista que insiste em manter-se presente até os dias de hoje. (MERISSE, 1997, p. 25).

Parece correto admitir que a visão que funda a creche, portanto, não é voltada para a criança, ou mesmo para a mulher, mas, sobretudo por necessidades oligárquicas e posteriormente capitalistas.

A creche no Brasil surge acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e industrialização e a necessidade de reprodução da força de trabalho. Era necessário encontrar soluções para a liberação da mulher-mãe para o mercado de trabalho, além de se preparar pessoas nutridas e sem doenças. A creche era pobre porque era para pobres (e negros): crianças e mães.

Os movimentos sociais que ocorreram nas últimas três décadas, inclusive resultando nos textos da Constituição de 1988, ECA, LDB e Plano Nacional de Educação e FUNDEB, transformaram o conceito de creche e de direito da criança, abrindo espaço para o “reconhecimento da Educação Infantil como uma política educacional que visa garantir o direito da criança ao acesso, permanência e aprendizagem na escola, ao contrário de uma política de assistência social” (PBH, 2009). Para isto, tais regulamentações governamentais elegem a importância da Educação Infantil como crucial etapa no processo da Educação Básica e revelando-se essencial para a preparação cognitiva e motora da criança, a qual caminha para o processo de alfabetização propriamente dito.

As recentes normatizações permitiram que a creche e a pré-escola fossem tratadas sob os pressupostos de uma política educacional, de acordo com uma orientação pedagógica e não mais assistencialista (Artigo 208, inciso IV da Constituição Federal de 1988), tornando-se responsabilidade do Estado todo o processo educacional do cidadão, especificada a garantia ao acesso à “educação infantil, em creche e pré-escola” para as crianças até 5 anos de idade.

A Constituição Federal de 1988 traz modificações essenciais em relação ao atendimento educacional oferecido à criança. Ressaltam-se para este trabalho as alterações ocorridas para o atendimento à criança na idade pré-escolar. Este novo texto constitucional estabelece que a criança de 0 a 5 anos tem direito à educação e firma a prerrogativa que é dever do Estado oferecê-la. Enquanto as constituições anteriores balizam o atendimento à infância somente na condição assistencialista, de amparo à infância pobre, necessitada, a nova Constituição nomeia formas de garantir não somente esse amparo, mas também a educação da criança. Ao subordinar o atendimento em creches e pré-escolas às prerrogativas educacionais formais, o

novo texto constitucional dá o primeiro passo rumo à superação do caráter assistencialista que até então predominava nos programas de atendimento à infância.

Também o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – em seu artigo 54, inciso IV (Lei nº 8.069/1990), ratifica o dever do Estado, assegurando à criança o atendimento em creche e pré-escola. Sob o enfoque dos direitos e deveres da criança e do adolescente, o ECA especifica objetivamente a importância do acompanhamento da criança desde o primeiro ano de vida. Além disto, tanto a Constituição quanto o ECA, universalizam este atendimento à criança, sendo agora não somente destinado às crianças carentes ou infratoras, mas a todas igualmente.

Sabe-se que o poder público não assegura, ainda, o atendimento de 100% da demanda na educação infantil. No entanto, ficou estabelecido que a implantação deste segmento educacional deverá se dar de forma gradativa e articulada com as demais políticas e programas, ações de aumento no número de vagas na educação infantil, até que se possa atender plenamente a demanda neste nível de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – LDB – expressa a política e o planejamento educacionais no país. Foi criada em 1961, mas teve seu reconhecimento firmado somente em 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Esta lei veio acrescentar especificidades sobre a dinâmica da escola (pública e particular), mais uma vez salientando o direito de acesso a todos ao ensino desde os primeiros anos de vida, com a inclusão em creches e pré-escolas (LDB, Lei 9394/1996).

A finalidade da LDB é ajustar os princípios enunciados no texto constitucional para a sua aplicação a situações reais que envolvem várias questões, entre elas: o funcionamento das redes escolares, a formação de especialistas e docentes, as condições de matrícula, aproveitamento da aprendizagem e promoção de alunos, os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos para o desenvolvimento do ensino, a participação do poder público e da iniciativa particular no esforço educacional, a superior administração dos sistemas de ensino, as peculiaridades que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país.

Acompanhando os avanços na legislação nacional, que garantem os direitos das crianças, a LDB coloca a educação infantil em real nível de importância social. O texto da LDB nomeia o atendimento de crianças de 0 a 6 anos como “Educação Infantil” e aloca este período escolar como a primeira etapa da educação básica. Neste momento, a educação infantil se garante

legalmente sob a finalidade do desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Assim, a creche e a pré-escola, que abrangem dois níveis, adquirem uma função de complementação junto à educação familiar, perdendo o caráter assistencial em substituição à família, como foi muitas vezes entendido. Agora a creche, que abrange crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, que abriga crianças de 4 a 6 anos, devem desenvolver ações conjuntas com a família e a comunidade, em defesa da criança e de seu pleno desenvolvimento (LOPES, 2005, p. 14).

Já o Plano Nacional de Educação (2001) – PNE – também respaldado na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996, traça diretrizes e metas para a educação no Brasil, no prazo de até dez anos para seu cumprimento. Para isso, o governo transformou o PNE em lei, que passou a valer a partir do dia 9 de janeiro de 2001. Entre as principais metas estão a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo.

Para a educação infantil, o PNE consolida a importância de valorização deste segmento, outrora mencionadas em outros textos legislativos e estabelece as projeções de atendimento às crianças no que tange a espaços físicos (creches e pré-escolas), infraestrutura adequada, formação de professores, definição de políticas regionais específicas, além de parâmetros de qualidade para a educação oferecida.

Quanto aos recursos concernentes às legislações educacionais citadas, foi criado, em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – o qual atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. O Fundeb foi estabelecido em substituição ao Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que vigorou de 1997 a 2006.

Programado para funcionar até 2020, o Fundeb promove a redistribuição dos recursos vinculados à educação básica, regulamentando o repasse de fontes financeiras, considerando o desenvolvimento social e econômico de cada região do país. Tais estimativas financeiras são feitas de acordo com o número de alunos da educação básica, oriundos de dados do censo escolar do ano anterior. A gerência, o acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim.

O Fundeb veio abranger a educação infantil, anteriormente não contemplada pelo Fundef. A partir deste momento, pode-se considerar que a educação infantil não é mais concebida como uma etapa da educação de importância menor. Ela ganhou espaço político, afirmou-se tecnicamente e posicionou-se em igualdade de condições com as etapas seguintes do processo educacional (DIDONET, 2006).

É de suma importância observar que as legislações educacionais citadas corroboram explicitamente com o reconhecimento, assim também com valorização da educação infantil, contudo, na prática ainda têm-se um longo caminho a percorrer. Como ressalta Rosemberg (2010), especificamente no que concerne à distribuição de recursos do Fundeb, as novas diretrizes geraram novidades, mas também tensões:

a relutância persistente, de certos setores, em integrar as crianças de 0 a 3 anos nas políticas públicas de educação ao considerar o espaço privado, e não o público, como mais adequado para elas; pela primeira vez a educação infantil disputou publicamente recursos públicos; tais recursos serão partilhados pelo atendimento público e conveniado (ROSEMBERG, 2010, p. 173).

Desta maneira, conclui Rosemberg (2010) sobre a importância da mobilização social com foco à educação infantil, no sentido de garantir sua valorização frente aos demais segmentos educacionais, asseverar a aplicação das leis e dos recursos destinados à melhoria do bem-estar da criança, efetivamente descaracterizando a face assistencialista da educação infantil e potencializando sua função educacional.

1.3 A Educação Infantil em Belo Horizonte

O direito da criança ao acesso, permanência e aprendizagem na escola vem gradativamente sendo construído e reconhecido na cidade de Belo Horizonte. Até meados da década de 1990 o atendimento era feito em instituições públicas e privadas, considerando-se as dimensões do cuidar e do educar, mesmo que muitas vezes esses aspectos se confundissem com posições assistencialistas de proteção e guarda das crianças (PBH, 2009).

Em relação ao atendimento público das crianças pequenas, da década de 1950 até 2003, crianças de até três anos de idade eram atendidas apenas nas creches conveniadas e as de quatro até seis anos dispunham de apenas treze escolas municipais de Educação Infantil, além de algumas escolas de Ensino Fundamental que possuíam turmas de Educação Infantil. A

demanda pelo atendimento dos menores de três anos na rede municipal era grande, as creches se multiplicavam e a partir de 1983 foram realizados convênios das creches com a Prefeitura. (PBH, 2009)

Vale ressaltar a importância do Movimento de Lutas Pró-Creches (MLPC), organização não governamental, que exerce importante papel para o reconhecimento da educação nas creches na capital mineira, bem como em seu entorno metropolitano, desde 1979. Este movimento marca sua história a partir da organização de mães trabalhadoras em torno de associações de bairro, as quais compreenderam a necessidade de pressionar a sociedade e o governo a uma tomada de posição em prol da melhoria no atendimento e educação das crianças (VEIGA, 2001).

A partir de 1995, ampliou-se o atendimento de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, com a implantação da Escola Plural e a Educação Infantil passa a atender crianças de três anos. Em 2001 foram criadas as primeiras UMEI's – Unidade Municipal de Educação Infantil, vinculadas a uma escola municipal já existente; a prioridade no atendimento foi (e ainda é) dada à população de crianças em situação de vulnerabilidade social: famílias e crianças em situação de risco, cujas necessidades básicas de saneamento, saúde, alimentação, moradia, ainda não tenham sido atendidas. Também as crianças portadoras de necessidades especiais tiveram prioridade nas matrículas da Educação Infantil, o que ainda prevalece. O atendimento tem os seguintes critérios: matrícula compulsória para crianças portadoras de necessidades especiais e que estejam sob medida protetiva, encaminhadas pelos juizados e órgãos competentes; do restante das vagas: 70% para crianças em situação de vulnerabilidade social (definidas pelo NIR – Núcleo Intersetorial Regional, composto pelas Secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação); 10% das vagas – sorteio para famílias que residem ou trabalham numa distância de até 1 Km da instituição; 20% das vagas – sorteio geral para todo o restante das inscrições feitas para a unidade escolar (PBH, 2009):

Há um movimento de ampliação do atendimento, em Belo Horizonte, com a construção de novas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's), implantação de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, adaptações e adequações dos espaços onde as crianças já eram atendidas e ampliação do número de vagas na rede conveniada (PBH, 2009, p. 15).

1.4 Escola Municipal Maria Sales Ferreira: Berçário

A Escola Municipal Maria Sales Ferreira está localizada na Região Oeste de Belo Horizonte, e atende principalmente à demanda do Bairro Betânia e dos bairros vizinhos. Pode-se considerar que a região seja periférica, mas não desprovida de recursos. Há muitas linhas de ônibus para atendimento da população, comércio diversificado, agências bancárias, igrejas, templos e locais de reuniões de variadas doutrinas religiosas. A região possui inúmeros aglomerados e favelas, e a escola atende a uma parte dessa população. O nível sócio-econômico das crianças atendidas pela escola é variado, mas predominantemente composto por crianças provenientes de classes de famílias trabalhadoras, em função da localização da escola. Há um número considerável de alunos que chegam à escola de carro ou transporte especial, mas a grande maioria é levada pelos pais a pé, por residirem no entorno da escola.

Muitas delas são matriculadas compulsoriamente, e as vagas são garantidas pela política de inclusão da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – crianças portadoras de diferentes necessidades especiais. Outras matrículas são realizadas pelo fato de as crianças fazerem parte de grupo considerado de “vulnerabilidade social”. São crianças que vivem em bolsões de pobreza, cujas famílias encontram-se submetidas a circunstâncias variadas: péssimas condições de moradia, saneamento básico, saúde e alimentação; alcoolismo; uso e abuso de drogas ilícitas; abuso e maus-tratos físicos, entre outros. Esses casos são geralmente encaminhados pelo Ministério Público Estadual, via Conselho Tutelar Oeste. As crianças portadoras de necessidades especiais são integradas às salas de aula regulares com acompanhamento de uma estagiária ou auxiliar de inclusão, que as apóiam na realização das atividades diárias com os colegas e em suas necessidades especiais (locomoção, alimentação, higiene, socialização, entre outros). Há uma estrutura relativamente adaptada a elas, mas ainda é necessário avançar muito no que diz respeito a uma inclusão de fato (materiais, formação, treinamento, etc.).

A escola atende crianças de 0 a 5 anos e 8 meses de idade. Possui um total de 440 alunos divididos em dois turnos de funcionamento, manhã e tarde. Entre as turmas, três são de tempo integral e 18 turmas de tempo parcial. Há um parquinho onde se encontram um teatro de arena, duas casinhas de brincar, escorregadores, obstáculos, ponte de madeira, dois caramanchões, horta; a escola também conta com 1 lavanderia, sala de secretaria, biblioteca, três pares de banheiros infantis, salas de: direção, coordenação, professores, auxiliares, mecanografia, informática; depósitos de materiais e alimentos, além de banheiro social para

visitantes, banheiro para servidores, banheiro para os demais funcionários e um vestiário para os funcionários do sexo masculino.

As crianças que permanecem na escola em período integral cumprem horário das 07:00 h às 17:00 h e 20 min. A turma Amarela (berçário) – objeto deste estudo – foi formada com a união de duas turmas (de acordo com a legislação vigente), num total de treze crianças, que ingressaram na escola com uma média de idade de oito meses de vida. Dez crianças permanecem na escola em tempo integral, enquanto três, Sara, Juan e Natan, frequentam a escola por meio período. As professoras responsáveis são seis, Sílvia e Clara no primeiro turno, Márcia Helena e Patrícia (professoras de apoio, que cumprem um horário intermediário) no intervalo entre os turnos e Marli e Iraci no segundo turno. Os alunos deste ano são:

NOME	NASCIMENTO	PERÍODO
Bernardo Mateus Gonçalves Pereira	04/05/2010	Integral
Eduardo Andrade de Oliveira	25/08/2010	Integral
Gabriel Santos de Oliveira Lima	03/05/2010	Integral
Isadora Cristina Rocha Belmiro	26/07/2010	Integral
Juan Pablo Prado	28/04/2010	Parcial – tarde
Larissa Martins de Sousa	02/08/2010	Integral
Mariana dos Santos Souza	02/07/2010	Integral
Mikaele Alexia Oliveira Silva	08/05/2010	Integral
Naomi Nicole Fernandes Gomes	09/09/2010	Integral
Natan Coimbra Teixeira Fernandes	10/09/2010	Parcial – manhã
Pablo Junio Barbosa Fortunato	04/04/2010	Integral
Sara Seabra Torres	18/05/2010	Parcial – tarde
Weverton Rodrigues Campos de Moura	15/04/2010	Integral

A turma ocupa um espaço com duas salas, uma pequena copa e uma área para trocas e banhos das crianças, sendo as salas organizadas da seguinte forma:

1. Sala principal, onde as crianças são entregues pelos pais: prateleiras com a identificação de cada criança para acomodar as bolsas e seus pertences (roupas, toalhinhas, sapatos, fraldas, mamadeiras), além dos brinquedos da turma e materiais de uso das professoras nas atividades desenvolvidas (papel, tinta, cola, durex, aparelho de som, CDs, entre outros). Há uma pia com saboneteira e recipiente com álcool gel, um sofá de alvenaria com almofadas e no chão, tatame colorido de borracha para as brincadeiras das crianças. Desta sala é possível visualizar a copa e vice-versa, a partir de uma vidraça instalada entre os dois espaços, favorecendo a atenção das professoras em relação às crianças, mesmo que tenham que se ausentar por alguns momentos. Essa

sala possui um quadro de controle com o nome de todas as crianças e toda a rotina é anotada ali, para mais tarde ser transcrita nas agendas de cada uma delas: trocas, banho, alimentação, sono, entre outras observações, como por exemplo, os horários dos medicamentos ou se alguma criança sairá mais cedo.

2. Conjugada com esta sala há outra, separada por portas duplas com vidro, onde se encontram os berços para o sono das crianças, além de armários para acomodar roupas de cama – lençóis e edredons.
3. Na pequena cozinha há uma pia, um fogão, uma geladeira e armário com gavetas e prateleiras para acomodar os utensílios de cozinha que, até o final do ano passado, eram utilizados no preparo de toda a alimentação dos bebês. Desde o início deste ano, esta cozinha ficou restrita ao preparo de mamadeiras de água, sucos de frutas e as frutas, propriamente ditas, consumidos pelas crianças, uma vez que são levadas ao refeitório da escola para almoço e jantar.
4. Outro espaço é onde acontecem as trocas e os banhos das crianças, com bancada para as trocas, armários e um tipo de pia profunda, onde é colocada uma banheira e onde está instalado um chuveiro. A escola fornece para os banhos xampu e condicionador, mas os pais enviam em saboneteiras os sabonetes de cada criança, para permanecerem na escola, sendo repostos quando necessário. Dessa área de banhos também é possível às professoras visualizarem as crianças na sala dos berços através de outra vidraça estrategicamente instalada entre as duas salas, favorecendo a constante atenção das professoras.
5. Há ainda uma área comum a todas as salas do integral, um corredor coletivo nos fundos das três salas, onde está instalada uma academia de espuma compartilhada por todas as crianças.

Em frente à sala principal há um espaço externo, parcialmente cimentado e com plantas, árvores, bancos de cimento e um pequeno escorregador de plástico que também é utilizado pelas crianças, principalmente quando começam a engatinhar e andar, pois quando atingem esse estágio de desenvolvimento motor, os limites das salas não são mais suficientes para suas necessidades exploratórias. As crianças usufruem deste espaço várias vezes por semana, quando a divisória da sala é retirada e as professoras saem com os alunos. Os mais independentes caminham autonomamente ou com ajuda das professoras, os demais nos

carrinhos ou no colo: estes são colocados no tatame do lado de fora da sala para que possam começar a explorar o espaço externo, inicialmente, visualizando-o e, depois, engatinhando pelo espaço, no cimento ou na grama, tocando as plantas e árvores, sempre estimulados e observados pelas professoras.

É importante salientar que na chegada das crianças as professoras conversam com os pais para se certificarem da integridade física dos bebês, informam-se sobre possíveis febres ou lesões – provocadas por algum agente patológico ou por quedas, por exemplo – e, constatando-se que haja algum problema, a criança é encaminhada à coordenação com os pais para que sejam orientados: retornar com a criança para casa, levá-la ao médico ou alguma outra medida. Isso é necessário para salvaguardar as outras crianças de contraírem alguma enfermidade contagiosa e as próprias professoras, pois elas se responsabilizam por tudo que ocorre com a criança no período em que ela permanece na escola. As professoras não são autorizadas a administrar nenhum tipo de medicamento, por qualquer motivo, salvo quando os pais apresentam a receita médica.

Essa turma tem duas crianças portadoras de necessidades especiais (PNE) que são acompanhadas, junto com as professoras, por uma Auxiliar de Inclusão. A auxiliar é responsável por ajudá-las tanto física quanto cognitivamente, e em seu desenvolvimento de forma geral: amparando, estimulando sua percepção visual, auditiva, tátil, afetiva, alimentação, entre outros aspectos. A coordenação da escola faz reuniões semanais com todas as estagiárias e auxiliares para esclarecer dúvidas e solucionar problemas, capacitando-as para o trabalho com as crianças PNE da escola. No berçário há equipamentos especiais para o atendimento de crianças PNE, como apoiadores coloridos para que as crianças se sentem sem ajuda de adultos, cadeirinhas especiais com forro macio, mesas móveis que podem ser acopladas a cadeiras.

2. BIBLIOTECA E LEITURA COM BEBÊS – JUSTIFICATIVAS E OBJETIVOS

Este trabalho, voltado para a leitura com crianças de 0 a 1 ano de idade da Escola Municipal Maria Sales Ferreira, justifica-se por diferentes motivos. Dentre eles, destaco a minha formação inicial, a minha trajetória profissional, a busca por formação continuada em serviço, minhas observações do Projeto Político Pedagógico em questão e minhas experiências com as crianças no espaço da biblioteca. Nos objetivos de cuidar e educar estão implícitas as finalidades do atendimento da criança nas escolas de Educação Infantil. Nesse sentido, o trabalho na biblioteca é importante para o alcance de tais objetivos e finalidades.

Minha formação acadêmica é baseada nas Ciências Humanas, tendo concluído a graduação no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. No período em que estudei na UFMG tive a oportunidade de participar de inúmeros eventos: seminários, congressos, colóquios, *workshops*, encontros de estudantes em outros estados, grupo de pesquisa em nível de iniciação científica – tendo trabalho selecionado entre os melhores da *XII Semana de Iniciação Científica da UFMG: Universidade e Sociedade – Diálogos Múltiplos - 2003*. Participei ainda do Diretório Acadêmico da Faculdade de Letras, compondo a Comissão de Cultura, responsável pela promoção de muitas atividades culturais na unidade: shows, mostras, saraus poéticos, encontros de estudantes, festas, criação de um jornal acadêmico – Estilingue: Literatura e Arredores (também em versão digital: <http://jornal.estilingue.vilabol.uol.com.br/index.html>).

Trabalhando na Escola Municipal Maria Sales Ferreira sempre busquei investir em formação que me oferecesse subsídios para melhor atuar na Educação Infantil, segmento com o qual tenho maior identificação. Desde a conclusão da graduação tenho tentado alternativas de complementação de estudos e conhecimentos através de cursos variados: em nível de aperfeiçoamento – **Relações étnico-raciais** – UFSJ (através da UAB – Universidade Aberta do Brasil, curso a distância, em que participei de dois encontros presenciais, com carga horária total de 280 h); **Normal em Nível Médio** – EE Odilon Behrens (presencial, duração: agosto de 2009 a dezembro de 2010), e atualmente curso a **Especialização em Educação Infantil** oferecida pelo LASEB / FAE / UFMG.

Esses cursos acrescentaram conteúdos e valores não apenas no nível profissional, mas também pessoal, e ainda contribuem muito para minhas atividades profissionais atuais, pois

em tudo que se realiza na Escola Municipal Maria Sales Ferreira busca-se incessantemente cumprir os principais objetivos a que se propõe a Educação Infantil, quais sejam, cuidar e educar. A idéia de cuidado reflete uma postura de vida, com atitudes cuidadosas conosco, com os outros e com o ambiente que nos cerca. Parece correto admitir que seja esse o posicionamento de todas as instituições de educação infantil da Rede Municipal de Educação.

Na escola, objeto deste estudo, é cultivado o desejo de grandes mudanças sociais. Essa postura descreve bem o tipo de sujeitos que se pretende formar, ou contribuir com a formação, a partir de ações éticas, responsáveis e saudáveis junto da família, na escola e na comunidade em geral. A participação da criança em seu grupo social, com a consequente utilização dos recursos sócio-culturais disponíveis a ela, é o diferencial para seu efetivo desenvolvimento. Para isso, foram definidas na escola algumas prioridades e finalidades para o trabalho educativo: *Humanísticas*: promover o desenvolvimento integral da criança de maneira harmoniosa, buscando entender, respeitar e valorizar a criança em sua singularidade e também em sua pluralidade; *Culturais*: resgatar a riqueza da comunidade onde está inserida a criança, com brincadeiras, brinquedos, histórias, danças, músicas, tradições folclóricas, memória histórica, ampliando e enriquecendo esse rol de conhecimentos e estimulando a participação das famílias; *Estéticas / Artísticas*: compreensão de que a arte trata de interpretar e transformar o real, sendo fator essencial de humanização; possibilitar à criança ser modelo, intérprete e produtora em sua relação com a arte. *Relativas ao corpo e ao movimento*: desenvolver um trabalho que possibilite e organize o processo de construção positiva, pelas crianças, do próprio corpo nos espaços, o que é fundamental para a constituição da identidade. *Políticas e sociais*: entender a crianças como sujeito de direitos, deveres e responsabilidades, que participam da transformação cultural-histórica da sociedade em que vivem. *Éticas e morais*: trabalhar constantemente pela independência e autonomia das crianças, com intervenções que privilegiem a reflexão pelas crianças e auto-avaliação; *Relativas à dimensão cognitiva*: ao se pensar que é na interação criança/família, criança/criança, criança/profissionais da escola que a aprendizagem ocorre e impulsiona o desenvolvimento, busca-se favorecer essa dinâmica, com atividades significativas e projetos de investigação ou empreendimento, que tenham início a partir de demandas das diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos (EMMSF, s/d).

São conhecidas as propostas educacionais que apontam a importância, já nos anos iniciais de escolarização, da utilização de ferramentas lúdicas que auxiliem o desenvolvimento pessoal e social da criança. Esta alcança uma aprendizagem mais significativa quando lança mão da

linguagem lúdica, que lhe é familiar e peculiar, o que favorece sua preparação para a vida, a partir da apropriação da cultura do meio em que vive. Para Huizinga (2000), o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização.

Intrinsecamente ligado ao elemento lúdico, há o mundo fantástico das histórias, que podem ser experimentadas pelas crianças através da literatura infantil – não apenas nos livros, mas em diferentes suportes e portadores de texto. Jaqueline Held (1985) enfatiza que a criança, para se desenvolver de maneira equilibrada, harmoniosa, tem necessidade do sonho e do imaginário. O acesso a materiais de boa qualidade alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura e pelo conhecimento. A biblioteca é um dos locais da escola que torna possível às crianças acessar o capital cultural da sua e de outras comunidades, ampliando seu conhecimento de mundo. As atividades na biblioteca sustentam o imaginário, provocam a curiosidade e auxiliam nas respostas a muitas perguntas, levando as crianças a buscar idéias para solucionar questões. Oferecem possibilidades diferentes para a descoberta de um mundo intenso de alegrias, conflitos, impasses e soluções que todos vivemos e temos a chance de transformar (HELD, 1985).

Muitos estudos apontam para o fato de que devem ser precoces o estímulo e o incentivo das crianças à cultura letrada. Kobayashi (2011) afirma que

as experiências de contato com diversos suportes da escrita, a leitura sistemática dos adultos para elas, a contação de histórias de memória, as rimas, os trava-línguas, o incentivo ao manuseio a livros, revistas e outros textos é de cabal importância nesse período da vida [dos 4 aos 36 meses], pois esse é o primeiro contato com a palavra escrita e com textos visuais, os quais reclamam sentidos e desafiarão as crianças a interpretar suas imagens e mensagens. (...) é necessário cuidar detidamente dos aspectos da diversidade de materiais a serem a elas disponibilizados, o que requer além da qualidade estética o texto ilustrativo, já que a criança, nesse período, opera por meio de imagem para ‘representar o real’ (KOBAYASHI, 2011, p.1092).

As crianças não fazem a separação entre objetos lúdicos e os livros, pais e professores é que segregam as atividades entre os universos do brincar, jogar e ler. “Ler, nessa idade, é brincar com as palavras, é a partir das imagens, livros ilustrados e de ouvir a história contada que a criança é capaz de viajar por tempos e espaços não reais.” (KOBAYASHI, 2011, p.1094).

As crianças matriculadas no berçário da Escola Municipal Maria Sales Ferreira – 0 a 1 ano – participam de todas as atividades oferecidas pela escola, dentre as compatíveis para a faixa etária. A turma tem horário para frequentar a biblioteca e as crianças têm contato com o espaço e seus profissionais tanto no 1º quanto no 2º turno. Minha atuação com a turma engloba atividades com diferentes suportes: de contação de histórias com diversificados

portadores de texto, fantoches e outros materiais que estimulem as crianças. Cantamos, brincamos, montamos pequenos jogos como blocos de espuma, estimulamos o faz-de-conta através de atividades que buscam contemplar os projetos desenvolvidos pelas professoras, como a estimulação sensorial, a exploração dos ambientes da escola, o estímulo com diferentes ruídos e texturas, odores e sabores, além de, mais próximo do fim do ano, o início do processo de conhecimento do corpo.

No entanto, a interação com as profissionais tem muitas vezes sido insuficiente para a proposição de atividades que atendam às especificidades das crianças no berçário. O não conhecimento do planejamento pedagógico elaborado para os pequenos é uma barreira que precisa ser transposta para o aperfeiçoamento do trabalho na biblioteca. Este ano não foram realizadas discussões entre as educadoras e os profissionais da biblioteca para conhecimento e aperfeiçoamento do planejamento pedagógico, o que poderia ter auxiliado sobremaneira as atividades com as crianças.

Tenho encontrado outras dificuldades em diversificar as atividades realizadas, como por exemplo, explorar mais os materiais que a biblioteca dispõe, ampliar o uso e compartilhar outros materiais com e para as crianças, adequar o tempo previsto para os trabalhos ao tempo de atenção dos bebês. Equilibrar tais elementos em favor do trabalho desenvolvido no berçário tem sido um grande desafio pessoal, o que motivou o interesse por pesquisar atividades coerentes com essa faixa etária (0 a 1 ano de idade), para que seja possível propor como plano de ação uma intervenção que solucione a problemática apresentada.

Os objetivos propostos para vencer as dificuldades no trabalho com os bebês são, principalmente, analisar as possibilidades de expansão do trabalho na biblioteca por meio do desenvolvimento de um plano de ação específico para crianças de 0 a 1 ano de idade. Para isso, é necessário conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, em particular o que se refere ao berçário, conhecer o Planejamento Pedagógico das professoras daquela turma, explorar os materiais disponíveis na biblioteca, adequar/ampliar o uso dos materiais, adequar o tempo previsto para as atividades, e verificar os resultados – interesse e participação das crianças.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A QUESTÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO PARA ATIVIDADES DE LEITURA

As ações educativas e de cuidados dos profissionais da Escola Municipal Maria Sales Ferreira são embasados pela premissa da formação integral da criança. A contribuição das profissionais visa à formação de sujeitos críticos, organizados, responsáveis, solidários, cooperativos, participativos, conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com o bem-estar comum e do planeta. Entendem a criança como sujeito histórico-cultural, e respeitam o seu tempo de infância, proporcionando a ela experiências que permitam o desenvolvimento da curiosidade, o gosto pela exploração, descoberta e transformação de si mesma, dos outros e do ambiente que a cerca. Para isso, são definidas finalidades para nortear o trabalho educativo, quais sejam: finalidades humanísticas, culturais, estéticas, relativas ao corpo e ao movimento, político-sociais, éticas, morais, relativas à dimensão cognitiva. Essas finalidades são colocadas em prática através de atividades significativas para as crianças, na maioria das vezes estruturadas em projetos que mobilizam os grupos em investigações e pesquisas, ferramentas com as quais as crianças se familiarizam e das quais se apropriam.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) elenca entre os objetivos para inserção e participação das crianças nas diversas práticas sociais, a familiarização com a imagem do próprio corpo; ampliação das possibilidades do próprio movimento; pesquisa sobre expressões culturais (músicas e danças tradicionais); produção, apreciação e reflexão sobre o som e a música; jogos e brincadeiras; o fazer artístico, desenvolvendo a imaginação, a expressão, a sensibilidade estética nas crianças; participação em variadas situações de comunicação oral, em que a criança possa compartilhar suas experiências, ouvir as de outras pessoas, questionar e responder perguntas, a importância do desenvolvimento do interesse pela leitura de histórias, o contato cotidiano com diferentes portadores de texto, jogos de escrita e faz-de-conta; exploração do ambiente, entrando em contato com diferentes pessoas, plantas, pequenos animais; estabelecimento de aproximações e noções matemáticas presentes no cotidiano das crianças, entre outros.

A biblioteca tem papel importante nesse trabalho. No contexto do projeto de ensino-aprendizagem, a biblioteca escolar se apresenta como um centro de aprendizagem que, conforme definição da Organização dos Estados Americanos – OEA, se configura através da

[...] participação direta em todos os aspectos do programa de educação [...] onde os educadores, estudantes e usuários em geral podem redescobrir e ampliar seus

conhecimentos, desenvolver pesquisas, desenvolver aptidões para leitura, para opinar, para avaliar, assim como desenvolver meios de comunicação [...] com o objetivo de assegurar uma aprendizagem total. A biblioteca escolar é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e da formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apóia os docentes em sua capacitação e lhes oferece informação necessária para tomada de decisão na aula. (OEA, 1985, p. 21 apud HAUM, 2009, p. 5)

A atuação das profissionais da Escola Municipal Maria Sales Ferreira é constante para fazer com que todos os objetivos acima encontrem espaço na biblioteca da escola, em variadas abordagens e situações. A biblioteca possui um diversificado acervo de materiais disponível para pesquisa e utilização, que é emprestado tanto aos profissionais quanto às crianças: livros (literatura, teórico-científicos, informativos, manuais), fantoches, fantasias, revistas pedagógicas, científicas e em quadrinhos, e ainda CDs, DVDs, fitas VHS, aventais de contação de histórias, slides. Trabalham-se diariamente com todas as turmas da escola, em horários pré-determinados, construindo com as crianças as noções de uso coletivo, cuidados e responsabilidade com os materiais disponíveis e com o espaço.

Realizam-se empréstimos domiciliares para todas as turmas de horário parcial (crianças a partir dos 3 anos), prática importante para estimular o gosto pelo manuseio e leitura de livros, a responsabilidade e a autonomia; é também uma forma de integrar as famílias às práticas que são construídas diariamente com as crianças, proporcionando entre elas e seus pais ou responsáveis momentos de qualidade, em que podem compartilhar juntos as histórias. O empréstimo é realizado uma vez por semana e cada criança recebe uma pasta na qual leva o livro para casa. Nessa mesma pasta o livro retorna na data de entrega. O empréstimo para as turmas de tempo integral ainda não foi implantado na escola. Demanda um trabalho mais abrangente a ser feito com as famílias, que seriam as principais responsáveis pelo empréstimo e devolução semanal dos exemplares.

A maioria das atividades é previamente elaborada entre os Auxiliares de Biblioteca e as professoras, e outras surgem de demandas dos pequenos em suas interações entre si e com a professora. As atividades direcionadas pelos adultos geralmente são conduzidas em consonância com o que já está sendo desenvolvido nas turmas. Além destas, há um plano de trabalho da biblioteca que tange o projeto institucional da escola: “Eu e o outro no ambiente em que vivemos”. Em linhas gerais, este projeto refere-se à construção das noções de cuidado consigo mesmo, com o outro e com o ambiente circundante, mas, dada sua abrangência, é trabalhado em diferentes aspectos pelas professoras, e também na biblioteca. Sobretudo, este

projeto tem possibilitado um acréscimo fundamental para as relações sociais dos alunos. É o “Educar para a cidadania” que

envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles em dificuldade de superação de atitudes egoístas; implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos em determinada situação (OLIVEIRA, 2007, p. 52).

Para oferecer diversidade às crianças, a escola mantém na biblioteca um acervo variado e pré-selecionado, pois se preza pela qualidade em detrimento da quantidade. A Escola Municipal Maria Sales Ferreira possui uma Comissão de Biblioteca, formada por representantes de todos os segmentos da escola (auxiliares de biblioteca, professores, educadores, equipe diretiva, auxiliares de serviço, pais), que recebe as sugestões geralmente dos profissionais – tais sugestões consideram as lacunas existentes em nosso acervo e as necessidades geradas pelos projetos das turmas. A listagem formada a partir desta demanda é colocada à disposição da Comissão para conhecimento, avaliação e compra, elencadas as prioridades. A biblioteca também recebe muitos materiais da Secretaria de Educação de Belo Horizonte, via Programa de Bibliotecas, além de outros, encaminhados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Outras atividades realizadas com as crianças na biblioteca são: empréstimo de fantasias; empréstimo de fantoches; contação de histórias com diferentes suportes; exibição de filmes e clipes musicais; audição de músicas; reprodução de slides; registro gráfico de atividades; experiências científicas para crianças.

É possível afirmar que a Escola Municipal Maria Sales Ferreira possui espaços e subsídios diferenciados que atendem a uma proposta de valorização das atividades voltadas para as crianças pequenas no espaço da biblioteca. Não obstante, a maneira como estes recursos são manejados determinam o sucesso de todo o processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar. As variadas opções disponíveis na biblioteca podem ser elos eficazes na formação cognitiva, cultural e social da criança. O momento da leitura pode transformar-se em descoberta e fortalecimento de vínculos da criança com o mundo. Gatti; Fernández (2010) salientam a importância de uma “leitura lúdica”, ampliadora de significações para o sujeito-aprendiz, em contato com sensações, emoções e idéias. Além disto, continuam estes autores, para os bebês é importante dar acesso aos livros, deixar que os pequenos os toquem, construir um espaço propício à leitura, sendo sempre esta associada ao prazer, à felicidade. Em suma, é

preciso aprender a explorar os recursos disponíveis e conhecer os atores envolvidos no ambiente escolar para se conseguir envolvimento eficaz do aluno com a leitura:

Ensinar a ler significa trabalhar incessantemente para desenvolvermos (nós e os alunos) como tais leitores. Para elaborar estratégias que permitam esse desenvolvimento, primeiro é preciso reconhecer o contexto em que nos movemos, as necessidades e os fatores que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento da proposta: conhecer o tipo de diretor, de bibliotecário, de biblioteca, de alunos que a escola abriga (GATTI; FERNÁNDEZ, 2010, p. 46 – *tradução livre*).

Também Faria; Sales (2007) enfatizam que, para a educação infantil, as opções metodológicas não se estabelecem em um caminho unívoco, mas especialmente as formas de trabalho precisam ser construídas pelos professores no exercício diário, no contato direto com as crianças, sempre sendo adaptadas de acordo com as diferentes situações confrontadas entre estes. Desta maneira, a adequação dos elementos próprios a cada faixa etária, bem como o estabelecimento de rotinas de aprendizagem, podem ser estímulos essenciais ao desenvolvimento da criança:

[...] Afinal, o acontecer de coisas novas e inesperadas é fundamental para ampliar as experiências infantis, pois as novidades também podem ser planejadas, inclusive apoiando-se na própria estrutura deste ritual – escolar – marcado pelo uso do tempo em várias atividades que determinam os diferentes momentos que as crianças ali vivem. (FANTIM, 1996, p. 144 apud BARBOSA, 2006, p. 107).

Outro ponto a se considerar é a manejo da literatura para a criança pequena que ainda não é capaz de se expressar verbalmente. Como Gatti; Fernández (2010), Craidy; Kaercher (2001) apontam para a necessidade de uma leitura lúdica, que provoque os sentidos dos bebês, pois é através destes que eles compreendem o mundo que os cerca. E a literatura não se exclui deste trabalho. Portanto, o objeto-livro pode ser um veículo de aprendizagem eficaz, se puder fazer parte desse processo de estímulo sensitivo. Além disso, confirmam os autores o quão imprescindível é a escolha desse momento literário com os pequenos, associando a literatura a momentos prazerosos como “o banho, o descanso, à sombra de uma árvore no pátio” (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Depreende-se deste contexto a necessidade de se aprofundar sobre uma organização metodológica que atenda especificamente ao segmento de 0 a 1 ano da educação infantil, na Escola Municipal Maria Sales Ferreira. Observadas as teorias citadas, pode-se perceber que são múltiplas as possibilidades de atuação do ambiente da biblioteca para a criança, sem distinção de idade para que isto se inicie. Sabe-se que nos primeiros anos de escolarização é primordial apresentar aos alunos como se constitui a sociedade da qual eles fazem parte e como são as relações entre o homem e os demais e do homem com seu meio. E, para isto, a

biblioteca precisa estar mais próxima dos alunos, assumindo seu papel educacional, sendo partícipe no processo de ensino e aprendizagem, apresentando-se como um lugar familiar e acolhedor, especialmente para as crianças da Educação Infantil (BAJARD, 2000).

Oportunizar o entendimento do espaço da biblioteca, seu funcionamento e, principalmente conhecer e utilizar os recursos que ela possui são atividades que, sendo desenvolvidas desde a Educação Infantil, geram uma posição mais ativa na formação do estudante, podendo perdurar durante toda sua vida escolar. Alcança-se, assim, o cumprimento de um dos principais papéis da aprendizagem, segundo as mais diversas linhas pedagógicas de ensino, onde o indivíduo aprende a aprender, ou seja, torna-se competente para progredir em sua formação mesmo fora da instituição de ensino.

4. METODOLOGIA

Os estudos quantitativos geralmente seguem um rigor pré-estabelecido, em que o pesquisador levanta hipóteses e investiga as variáveis na tentativa de defini-las. De outro lado, uma nova abordagem tem se afirmado como possibilidade bastante promissora de investigação, a pesquisa qualitativa. Neste trabalho optou-se por esta abordagem, por ser ela a que traz características que melhor se adaptam aos sujeitos e ao ambiente que serão objetos do trabalho: presença do pesquisador no *locus* da pesquisa, em tempo significativo, recolhendo os dados através do contato direto com os sujeitos envolvidos; investigação descritiva, com transcrição de entrevistas/questionário, registros oficiais, fotografias, considerando que nenhuma intercorrência seja trivial, e que tudo tenha potencial para constituir pistas que possam estabelecer maior compreensão e esclarecer aspectos do objeto de estudo; interesse mais direcionado aos processos, que aos resultados e produtos; análise de dados de forma indutiva – não há recolha de dados com a intenção de confirmar hipóteses previamente estabelecidas. Ao contrário, à medida que se agrupam os dados, as suposições e conjecturas são construídas; interesse no sentido, na maneira como as pessoas dão significado aos acontecimentos e às suas vidas.

O *locus* da pesquisa e do plano de ação foi o berçário (crianças de 0 a 1 ano de idade) da Escola Municipal Maria Sales Ferreira, onde foram desenvolvidas ações com as crianças e educadoras, sendo necessário, para o bom desenvolvimento das atividades conhecer melhor as profissionais que atuam no espaço: traçar um perfil das educadoras (idade, sexo, formação, experiência docente), bem como compreender como as educadoras, além de cuidar da integridade física das crianças, estabeleciam um plano de trabalho de desenvolvimento cognitivo para as mesmas. Como eram concebidos (e executados) o cuidar e o educar? Em que se baseava o planejamento pedagógico elaborado pelas profissionais? De que forma as crianças eram estimuladas pelas educadoras? Que materiais e recursos eram utilizados? As crianças tinham contato com livros? De que tipo? O contato com os livros era incentivado? Quais as concepções das educadoras sobre o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas? Como avaliavam os resultados – avanços e retrocessos das crianças? Quais as dificuldades enfrentadas no trabalho diário com a seleção do material e com a contação de histórias junto às crianças? Existia idade ideal para iniciar o contato com portadores de texto e qual a relevância de valer-se de diferentes portadores textuais? Quais os gêneros e tipos de textos eram utilizados? Como eram utilizados? Como o trabalho do auxiliar de biblioteca

poderia auxiliar as professoras no alcance de seus objetivos com a turma? Como melhor explorar os materiais disponíveis na biblioteca, com possível ampliação de seu uso? Como adequar o tempo previsto para as atividades? Como verificar os resultados – interesse e participação das crianças, desenvolvimento geral?

Essas questões foram apresentadas em forma de questionário para as educadoras, e os resultados analisados e sistematizados. As atividades foram desenvolvidas durante dois meses, tendo sido iniciadas com a observação e recolhimento de dados da turma nas duas últimas semanas de outubro (uma semana em cada turno de funcionamento da escola), para observação e comparação do trabalho das diferentes profissionais que atuam no berçário.

Na primeira semana de novembro foi realizada uma reunião com as professoras para elaboração/estabelecimento de atividades que fossem compatíveis com o plano de trabalho do período. Nas três últimas semanas de novembro aconteceram as atividades propostas pela auxiliar e/ou elaboradas junto às professoras. Nas duas primeiras semanas de dezembro foram feitas a análise e avaliação dos resultados.

5. APLICAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO

Identificar as lacunas metodológicas inerentes ao processo de leitura para bebês, na Escola Municipal Maria Sales Ferreira, bem como sugerir novas práticas que transformem esse momento de leitura em algo eficaz e, essencialmente, prazeroso são os objetivos primeiros deste plano de ação. Vale sublinhar que as propostas sugeridas devem envolver tanto professores quanto o responsável pela biblioteca, numa ação conjunta e planejada. Não se pretende, entretanto, esgotar soluções para os problemas identificados, mas levantar possíveis atividades que permitam sistematizar o uso da biblioteca para criança pequena e, especialmente, instituir/ampliar seu universo literário.

Para tanto, foi distribuído um questionário a cada uma das seis professoras envolvidas com a turma de 0 a 1 ano. O questionário, composto de uma breve identificação do profissional (nome, sexo, formação e experiência docente) seguiu com o elenco de 13 perguntas que podem ser divididas sob os seguintes temas: I) compreensão dos conceitos básicos da educação infantil e da PPP da escola envolvida (perguntas 1 e 2); II) descrição das atividades já desenvolvidas com as crianças (perguntas 3, 4 e 5); III) metodologias de ensino da leitura (perguntas 6, 7, 8 e 9); IV) perspectivas para o desenvolvimento do trabalho na biblioteca com crianças de 0 a 1 ano (perguntas 10, 11, 12 e 13). Vale ainda ressaltar que, ao fim do questionário, foi oportunizado um espaço de livre fala: “Outras informações que deseja acrescentar”. Contudo, nenhuma das professoras envolvidas o utilizou para se expressar.

As perguntas e respostas sistematizadas, a seguir, servem de base para a identificação dos possíveis problemas e soluções no que se refere às metodologias de leitura para os bebês na biblioteca atualmente. Elas foram dispostas de acordo com os temas mencionados acima e imediatamente após cada pergunta e conjunto de respostas dispõem-se os comentários e observações, apoiados nas teorias especializadas, através dos quais se ratificam as respostas ou sugerem-se possíveis ações que podem ser aplicadas às lacunas identificadas, conjugadas aos recursos disponíveis atualmente na escola, atores envolvidos nas atividades, bem como de que forma este trabalho pode ser medido e avaliado em sua eficácia.

As professoras envolvidas neste trabalho aqui foram denominadas como Professor A, B, C, D, E, F, a fim de preservar suas identidades. Quanto ao perfil educacional destas professoras, este se divide em: 01 formada somente em curso técnico em Magistério, 04 possuem curso

superior em Pedagogia e 01 o curso Normal Superior. As experiências destas docentes são para o ensino infantil e fundamental, sendo que 01 professora não respondeu essa informação.

Optou-se por uma organização dos questionários, em que todas as respostas para uma mesma pergunta estivessem próximas, a fim de se ter uma visão comparativa das opiniões a serem trabalhadas.

I) Compreensão dos conceitos básicos da educação infantil e da PPP da escola envolvida

Pergunta 1	<i>Como você compreende o cuidar e o educar na escola de educação infantil?</i>
Professor a	São dois aspectos indissociáveis.
Professor b	São ações indissociáveis, não se separam.
Professor c	O cuidar e o educar na Ed. Infantil estão entrelaçados, não tem como desvincular, pois a partir do momento que cuido, educo, principalmente nas questões de higiene pessoal, alimentação, desenvolvimento das capacidades corporais, o cuidado consigo, com o outro e com o meio ambiente.
Professor d	Acredito que o educar e o cuidar devem caminhar juntos, os dois são indissociáveis e são ambas as ações que constroem na sua totalidade, a identidade e a autonomia da criança.
Professor e	O cuidar e o educar são indissociáveis na Ed. Infantil. A partir do momento que a professora conhece a criança e sua realidade é possível organizar seu trabalho para que ela (a criança) seja atendida na sua totalidade.
Professor f	Cuidar: ajudar a desenvolver capacidades. Envolve uma dimensão afetiva nas relações Educar: Propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.
Pergunta 2	<i>Em que se baseia o planejamento pedagógico para o berçário?</i>
Professor a	No PPP da escola, nos Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil e também da minha experiência como mãe.
Professor b	Na rotina, na idade e característica de cada criança
Professor c	Estimulação com olhar individual para que cada criança seja atendida em suas necessidades, cuidados com o corpo, alimentação, contação de histórias.
Professor d	O nosso planejamento até as realizações das atividades se dão por ações conjuntas dos educadores e demais membros da equipe da escola, assim garantido que o educar e o cuidar aconteçam de forma integrada. Considerando as características da idade e também a pluralidade e a singularidade da criança e do grupo.
Professor e	A proposta pedagógica do berçário baseia-se no cuidado com as crianças e no desenvolvimento corporal e das linguagens.
Professor f	Propiciar o desenvolvimento infantil levando em conta a totalidade da personalidade da criança e dando ênfase à autonomia intelectual e moral.

Observa-se que as professoras envolvidas partilham da acepção pedagógica, disposta no PPP da escola (EMMSF, s/d), para o qual “o educar e o cuidar” são funções indissociáveis.

Como já mencionado neste trabalho, o PPP (EMMSF, s/d) dispõe, especialmente, sobre atividades que sugerem a dimensão do cuidar, valorizando a importância do contato com os bebês, aconchego, carinho, cuidado com a alimentação e higiene, assim como acentua experiências e brincadeiras que são essenciais ao desenvolvimento psicomotor da criança. Contudo, fica a desejar para atividades de desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como o planejamento de currículos específicos para o berçário.

Neste sentido, apresenta-se como essencial o planejamento de atividades “corriqueiras”, identificando e avaliando os procedimentos de cuidado sempre associados a algum procedimento educativo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que serviu de base para a uma das respostas da pergunta 2, ressalta a importância da conversa com os bebês no momento do banho, de alimentação, de troca de fraldas, em que “o significado que o adulto atribui ao seu esforço de comunicação fornece elementos para que ele possa, aos poucos, perceber a função comunicativa da fala e desenvolver sua capacidade de falar” (BRASIL/RCNEI: 1998, p. 134).

Outro exemplo eficaz do cuidado associado à educação é relatado por Gatti; Fernández (2010) com a satisfatória experiência de criação e adaptação de um ambiente para leitura com crianças pequenas, em que foram associados acalanto e literatura, num espaço onde muitas crianças dormiam escutando histórias. Importante salientar que, para este local, foram retirados outros brinquedos e utensílios que pudessem distrair as crianças, deixando sob a mira dos pequenos somente os livros para que estes surgissem como únicos objetos de desejo naquele momento.

As professoras são protagonistas destas ações e devem organizar suas atividades com os bebês de forma a não privilegiar somente o cuidado, mas tê-lo efetivamente indissociável com a educação dos pequenos, salientando em cada atividade diária quais os aspectos educativos que podem ser apreendidos e aproveitados. Sobretudo, é preciso estar sempre atento ao desenvolvimento da criança, em suas respostas aos cuidados aplicados, ciente que para os bebês a interação ocorrerá através de uma “lógica na ação”, já que eles não podem ainda falar (OLIVEIRA, 2007).

II) Descrição das atividades já desenvolvidas com as crianças

Pergunta 3	<i>De que forma as crianças são estimuladas?</i>
Professor a	De várias formas: estimulamos a linguagem oral (com músicas, histórias, “conversas”), o desenvolvimento motor, a socialização e independência (para comer, vestir, etc).
Professor b	Brincadeiras, conversas e materiais adequados à idade.
Professor c	Com brinquedos colocados afastados para que busquem, sentando-as escoradas em apoios, rolando-as sobre bolas, segurando nas mãos para se locomoverem.
Professor d	Através do atendimento às necessidades pessoais: de afeto, sono, alimentação, higiene e de estimulação para o desenvolvimento global da criança. Proporcionando um ambiente acolhedor, afetivo e lúdico. Promovendo atividades para a estimulação de suas diversas linguagem (corporal, oral, escrita, plástica e musical) e competências. Oportunizar a exploração das sensações, percepções, movimentos e o conhecimento do seu próprio corpo, sua integração ao meio e as pessoas.
Professor e	As estimulações são feitas através de contação de histórias apoio para sentar, ficar de pé, conversa olhando nos olhos, rodinhas de música passeios pela escola, etc.
Professor f	No desenvolvimento total da criança a estimulação através do movimento é essencial, por isso a psicomotricidade e a manipulação servirão de base para o trabalho. Associamos a isso estímulos sonoros, visuais e táteis.
Pergunta 4	<i>Que materiais e recursos são utilizados?</i>
Professor a	Livros, fantoches, vários tipos de brinquedos, músicas, colchonetes, lençóis, etc.
Professor b	Brinquedos, bolas, emborrachado, rolos, músicas, toques e outros.
Professor c	Bolas, brinquedos sonoros, bóias para assentar, móveis, CDs, piscina de bolinhas, rolo, brinquedos diversificados, andador divertido.
Professor d	Músicas, instrumentos musicais, brinquedos pedagógicos para estimulação, fantoches, livros, caixa de sensações, gravuras expostas pela sala, móveis. Contato com elementos da natureza (terra, folhas, gravetos, etc.). Também através da rotina (banho de sol, lanche, banho, sono, almoço e jantar).
Professor e	Brinquedos sonoros, instrumentos musicais, bolas, bóias, brinquedos emborrachados, jogos de encaixe grandes, móveis, livros de pano, plástico, papel resistente e livros alto-relevo.
Professor f	Brinquedos de várias texturas, formas e cores. Livros de pano, plástico e papel. Músicas clássicas, canções infantis e populares. Experimentações sonoras, auditivas, visuais e gustativas. Usamos principalmente estímulos afetivos: abraços, beijos e muito carinho.
Pergunta 5	<i>As crianças têm contato com livros? De que tipo? Esse contato é estimulado?</i>
Professor a	Sim, de vários tipos (pano, plástico, papel, pequenos, grandes e médios). Nós estimulamos sempre o contato das crianças com livros.
Professor b	A partir do segundo semestre, quando já estão maiores. Livros de estórias feitos de

	material plástico, panos, capa dura ou encapados.
Professor c	Sim. Livros de pano, de plástico (livro para banheira), livros de papéis grossos, livros sonoros.
Professor d	Sim. Livros de pano com mordedores e imagens coloridas ou com páginas grossas e resistentes. Livros de plásticos, livros em forma de fantoches, livros com texturas e outros.
Professor e	As crianças têm contato com diversos tipos de livro, o estímulo acontece semanalmente nas aulas de biblioteca e em sala esporadicamente.
Professor f	Temos em sala muitos livros. São livros para brincar, sentir, texturas, ouvir sons, ver imagens, ouvir histórias. Além disso, temos uma biblioteca muito bem montada e acessível a todas as crianças.

Como já mencionado, a Escola Municipal Maria Sales Ferreira oferece ferramentas essenciais para o trabalho com a educação infantil e é notório que as professoras se utilizam destes mecanismos no cotidiano do processo ensino-aprendizagem com as crianças.

Como ressalta Faria; Sales (2007) é preciso estimular a criança desde o seu nascimento, ajudando-a a construir seu repertório de sons que se associam com imagens, construindo significações simbólicas, as quais posteriormente poderão ser verbalizadas. Desta maneira, o repertório de objetos estimuladores constitui uma base sólida para que os pequenos alunos desenvolvam sua apreensão do mundo, elevando suas primeiras sensações e emoções com determinado objeto ao nível de uma construção simbólica:

Com o desenvolvimento da função simbólica, os sons e palavras emitidos são associados ao seu significado naquela cultura: há o processo de internalização e constituição do pensamento. A linguagem passa a comunicar o mundo interno e permite à criança sair do tempo imediato e do local presente. Assim, ela consegue compreender e se expressar sobre objetos que estão ausentes. Aos poucos, passa a expressar ações por meio de palavras-frase e depois de frases completas, desenvolvendo, assim, a capacidade de construir conceitos que lhe possibilitam se utilizar de categorias abstratas para organizar o mundo. (FARIA; SALES, 2007, p. 63).

Especificamente, no que tange ao contato com os livros e ao ensino da leitura, os subsídios utilizados com as crianças de 0 a 1 ano como livros com mordedores, livros de pano ou de materiais mais resistentes são de grande relevância para a aproximação da criança com o universo das letras (orais e escritas). A ludicidade proporcionada por este tipo de material torna-se a ponte de significação da sensação (do toque) para a idéia, a nomeação. Ao tocar um livro em alto relevo, por exemplo, é possível para a criança ir decodificando signos linguísticos e apreendendo seus significados do mundo que as cercam (KISHIMOTO, 2008), tal como já vem sendo feito pelos profissionais da escola, objeto deste estudo.

III) Metodologias de ensino da leitura

Pergunta 6	<i>Quais são suas concepções acerca do desenvolvimento da linguagem das crianças?</i>
Professor a	Não entendi bem a pergunta, mas acho que a linguagem da criança se desenvolve a partir dos vários estímulos que damos a ela e também por imitação.
Professor b	Elas precisam ouvir a voz da professora o tempo todo conversando com elas, cantando, fazendo barulhos variados, com objetos variados.
Professor c	O desenvolvimento se dá de forma gradativa, nós professoras conversamos muito com as crianças, cantamos para elas.
Professor d	A linguagem é um instrumento mediador entre as relações sociais da criança com o ambiente em que vive, que gradualmente são interiorizadas modificadas pela criança. e ao mesmo tempo que a linguagem se desenvolve no social, ela também vai sendo construída no interior da vida mental individualmente, criando suas subjetividades e seus significados acerca do mundo em que vive.
Professor e	A linguagem pode ser desenvolvida nesta idade, através de atividades como gestos, danças, brincadeiras, conversas simples, músicas e contação de histórias.
Professor f	As formas de estruturar o pensamento do indivíduo resultam das atividades praticadas, de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. A linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar.
Pergunta 7	<i>Quais as dificuldades enfrentadas no trabalho diário com a seleção do material e com a contação de histórias junto às crianças?</i>
Professor a	A escola possui um bom acervo de livros, fantoches e dedoches, o que facilita a nossa contação de histórias.
Professor b	A biblioteca foi pouco explorada pelas crianças, mas a contação de estória acontecia todo dia.
Professor c	Em relação ao material não temos dificuldades, o acervo é rico. Quanto ao berçário, no início precisamos nos adaptar ao tempo de concentração e horários em que pequenos grupos estão acordados, porque ainda não têm rotina de sono definida e a concentração deles ser muito curta.
Professor d (Patrícia)	Eu acho mais difícil pensar em formas diferentes de contar histórias para bebês. Em relação aos materiais não vejo dificuldade, sempre acessíveis aos professores.
Professor e	Não tive dificuldade neste trabalho.
Professor f	As dificuldades são mínimas, pois possuímos uma biblioteca com um acervo rico e muito variado. Cabe a nós professores usar a criatividade e muita imaginação.
Pergunta 8	<i>Existe idade ideal para iniciar o contato com portadores de texto e qual a relevância de valer-se de diferentes portadores textuais?</i>
Professor a	Acho que não existe idade ideal e é importante usar o máximo de portadores textuais possíveis.
Professor b	Desde muito cedo, quando a criança chega à escola, deve se mostrado a ela o material

	disponível e deixar que elas o manipulem, sendo estimuladas a fazê-lo.
Professor c	Não tem idade ideal para isso, através de diferentes portadores textuais, são desenvolvidas a atenção, coordenação motora, percepção com material e torna mais prazeroso.
Professor d	Não. Mesmo que alguns portadores de texto não sejam tão comuns na vida das nossas crianças, é significativo inseri-los no ambiente escolar, possibilitando a formação de escritores e leitores competentes, facilitando também a construção de conhecimento.
Professor e	Não existe idade para que a criança tenha contato com diferentes portadores de texto.
Professor f	Para aprender a criança precisa pensar e isto acontece a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais.
Pergunta 9	<i>No berçário são utilizados gêneros textuais e tipos de textos diferentes? Como são utilizados?</i>
Professor a	Sim, usamos de variadas formas dependendo do momento e do interesse das crianças (manuseio livre, contação de história, individual ou em grupos).
Professor b	Foram poucos utilizados, os mais comuns eram mesmo os de estórias de contos de fada.
Professor c	Sim, livros sonoros, mostramos as gravuras e as tocamos para que saia o som, livros de plástico usados na hora do banho, livros gigantes usados à distância, livros de tecido para que toquem e sintam a textura.
Professor d	Novamente fazendo uma autocrítica, acho que foi muito pouco utilizado, poderíamos ter plastificado bulas de remédio rótulos entre outros e fixados na parede fazer tapes, criar móveis etc.
Professor e	Geralmente são utilizados livros com histórias de animais; este momento de contação de histórias é feito por um período curto, em que elas observam as gravuras, pegam no livro e ouvem a professora.
Professor f	No berçário nos manifestamos linguisticamente na maioria do tempo. Conversamos com os bebês, cantamos, imitamos sons e fazemos muito barulho. Os livros são também muito usados.

Fica clara a relevância dada pelas professoras ao ensino da leitura, mas as respostas apresentadas mostram lacunas na forma como o trabalho é realizado. Mais uma vez, afirma-se a existência de vários recursos e infraestrutura que a Escola Municipal Maria Sales Ferreira oportuniza para seus professores e alunos, contudo observa-se que há uma ausência de planejamento quanto às ações e resultados aplicados ao ensino da leitura com bebês.

Pode-se afirmar que a ausência de respostas verbais dos alunos em questão (de 0 a 1 ano) parece ser o maior empecilho para que as professoras desenvolvam ações efetivas no tratamento da leitura com os pequenos. Neste sentido, parece imprescindível um trabalho com

as professoras que percorra diferentes formas de se elaborar procedimentos de leitura que atendam às necessidades dos bebês, estratégias de leitura que, não necessariamente, se limitem com a forma tradicional de manejo com o livro e de sua apreensão. É valiosa a contribuição de Antunes (2006) ao afirmar que

Constitui ilusão supor que crianças pequenas ainda não estejam prontas para perguntas e que, dessa forma, seria inviável idealizar um projeto para com as mesmas trabalhar. O que ocorre é que o bebê que ainda não fala não sistematiza suas dúvidas, mas pode ser auxiliado por professores que estimulem sua curiosidade e que saibam apreciar a expressão das muitas linguagens com que se manifesta (ANTUNES, 2006, p. 126).

A prática destes estímulos pode ser viabilizada, como sugere Kishimoto (2008) com o “faz-de-conta literário”: os livros se tornam “vivos” e percorrem instâncias entre a leitura e o brincar, dando autonomia à criança para apropriação de suas experiências.

Como proposta, os recursos apresentados na Escola Municipal Maria Sales Ferreira se mostram apropriados para o desenrolar destas experiências. Como, por exemplo, a aplicação de livros em alto relevo, que associados à fala contínua da professora, pode criar o sentido ao objeto estimulado. Faz-se notória a necessidade de se ter uma ação sistematizada para que o objeto-livro não se “perca” na mão da criança exclusivamente como um brinquedo, mas que este aparente brinquedo revele um significado, unindo a sensação digital à palavra repetida pela professora, “fazendo com que a compreensão surja de conexões sutis”. Tal conexão sensorial e significativa só pode ser efetivamente desencadeada a partir da intervenção da professora, que – através da palavra – ajuda a criança a sistematizar o sentido do objeto que tem nas mãos.

Além disto, a variação vocal e expressiva das professoras são fatores primordiais para a garantia da atenção das crianças. Numa sessão de contação de histórias, não se pode esperar que bebês fiquem atenciosamente passivos, portanto é importante que as professoras percebam que os recursos para o momento literário precisam ser compartilhados com os bebês, reafirmando a necessidade sensorial da criança. Até mesmo os fantoches e dedoches podem ser experienciados para e com a criança, associando sempre a este processo sensorial, as palavras e expressões ditas pelas professoras, que vão criando junto à imagem sentida ou vista, o significado para o bebê.

Acrescenta-se a estas atividades a necessidade de sistematização do ambiente destinado ao momento literário dos bebês. É imprescindível que se crie um espaço favorável a circulação

das crianças, onde elas possam engatinhar (quando possível) e tocar nos livros-objetos de maneira livre e prazerosa e, especialmente, sem outros objetos que podem ser distrações ao objetivo proposto.

IV) Perspectivas para o desenvolvimento do trabalho na biblioteca com crianças de 0 a 1 ano

Pergunta 10	<i>Como o trabalho do auxiliar de biblioteca pode auxiliar as professoras no alcance de seus objetivos com a turma?</i>
Professor a	No período da tarde estamos sem auxiliar de biblioteca, mas acho que é mais uma oportunidade das crianças terem contato com diversos tipos de gêneros e textos diferentes e também de explorar o ambiente da biblioteca.
Professor b	Promovendo ações que proporcionem às crianças pequenas um contato mais frequente e efetivo com os livros, como visitas periódicas à biblioteca e manipulação dos livros dentro do próprio berçário.
Professor c	Indo até a sala com variados livros e contando histórias, usando os fantoches, usando as fantasias nas crianças, articulando com projetos desenvolvidos pelas professoras com as respectivas turmas.
Professor d	É muito importante e rica essa ligação de trabalho das professoras com a bibliotecária. Permite enriquecer as atividades, projetos e outros trabalhos.
Professor e	É necessário haver parceria entre o Auxiliar de Biblioteca e professora da turma, pois os projetos da biblioteca têm que ter afinidades para que haja desenvolvimento significativo e percepção de novos objetivos a serem alcançados.
Professor f	Como o próprio nome dá diz, auxiliando e complementando o trabalho do professor no desenvolvimento cognitivo das crianças.
Pergunta 11	<i>Como melhor explorar os materiais disponíveis na biblioteca, com possível ampliação de seu uso?</i>
Professor a	A partir do interesse das crianças.
Professor b	Levar a alcance das crianças o maior número possível de variedade textual, ler a estória e mostrar as ilustrações, conversar sobre elas, contar estórias diariamente etc.
Professor c	Acho que já são bem explorados com o trabalho do auxiliar de biblioteca, com contação de histórias, usando os fantoches, usando as fantasias nas crianças.
Professor d	O trabalho já existente na minha escola é muito bom, o que falta é a escola proporcionar momentos de interação entre a professora e a bibliotecária. Assim um leque de possibilidades se abrirá.
Professor e	Usar recursos de várias formas, como encenações, dramatizações, fantoches, contação de histórias com e sem livros, máscaras, fantasias e também variar os locais para contar histórias.
Professor f	Tornando o espaço acessível às crianças e a todos os profissionais da escola.

Pergunta 12	<i>Como adequar o tempo previsto para as atividades?</i>
Professor a (Marli)	A partir da organização dos horários da escola como um todo e também do interesse das crianças.
Professor b	Com planejamento da rotina, com o objetivo de encaixar um horário previamente estabelecido e exclusivo para este momento das crianças e os livros.
Professor c	Dependendo da turma atendida já têm horário pré-estabelecido. No berçário, aproveitamos o horário em que pequenos grupos estão acordados e podendo ser utilizados mais dias durante a semana, para que todas as crianças participem.
Professor d	De acordo com as características de cada idade, principalmente respeitando o tempo de cada idade.
Professor e	Aproveitar o tempo em que as crianças estão dormindo.
Professor f	O tempo muitas vezes atrapalha o trabalho, mas a escola é grande e têm que atender a todos. Cabe ao Auxiliar da Biblioteca o controle de tempo e espaços adequados, buscando parceria com crianças e professores.
Pergunta 13	<i>Como verificar os resultados – interesse e participação das crianças, desenvolvimento geral?</i>
Professor a	Não entendi a pergunta.
Professor b	A professora vê os resultados nas interações das crianças com outras crianças e adultos, no desenvolvimento da linguagem oral e na concentração na hora da leitura, da música, da exploração dos livros etc. O berçário é o lugar da escola que merece uma atenção especial, até porque as crianças que estão lá requerem o tempo todo esta atenção e cuidados. Deve ser bem monitorado, auxiliado e valorizado quanto ao trabalho das professoras.
Professor c	Nas turmas de alunos maiores é visível o interesse e participação deles pela leitura e contação de histórias. No berçário observamos o interesse pela aproximação das crianças junto ao contador de histórias, pelos sorrisos e pelos balbucios.
Professor d	Através de observações, registro e avaliação, que consista em algo construtivo e formativo, que é de acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem objetivando sua melhoria.
Professor e	Através de observações, relatórios, fotografias, comunicação entre professoras e anotações diárias.
Professor f	O resultado está na alegria das crianças quando vão à biblioteca. Elas querem tudo, mexem em tudo, fazem mil perguntas e se recusam a sair quando é necessário.

O bibliotecário ou auxiliar de biblioteca são fundamentais na sistematização e incentivo da leitura para os alunos. Como relatado pelas professoras, o profissional da biblioteca e os professores podem estabelecer ações conjuntas de desenvolvimento de mecanismos que

incrementam melhores ações de leitura com as crianças. Não somente no que diz respeito ao controle e melhora do acervo de livros, mas também no desenrolar das atividades, o responsável pelo espaço da biblioteca pode ser agente ativo, auxiliando na maneira como as atividades são desenvolvidas: preparando um cantinho de leitura, como espaço a ser utilizado de maneira eficiente e, sobretudo, discutindo sempre com as professoras novas ações de melhoria a partir das respostas das crianças às atividades realizadas.

No que tange à preparação do espaço, é importante que a biblioteca seja para os bebês um local aconchegante e seguro, portanto é responsabilidade do profissional da biblioteca proporcionar isto. Para tanto, ele deve estar sempre em contato com as professoras, a fim de discutir e avaliar como as atividades deverão ser desenvolvidas, tais como, criar uma área com colchonetes, almofadas, livros e/ou fantoches a serem utilizados naquele momento determinado, a utilização de música ou a elaboração de outras ferramentas que irão contribuir para uma contação de história, como por exemplo, sinos, apitos ou outros objetos sonoros.

Além disto, o profissional da biblioteca pode se colocar durante as atividades sempre como um observador ativo, um avaliador dos procedimentos executados, pois terá oportunidade de vislumbrar globalmente as respostas das crianças diante dos exercícios que estão sendo realizados.

Vale ressaltar a observação feita pelas professoras que a ação do profissional da biblioteca com as professoras precisa ser organizada de antemão, eliminando assim qualquer caráter de improvisação, o qual não teria eficácia avaliativa. Neste sentido, é preciso que as professoras apresentem seus projetos de leitura e atividades na biblioteca, oportunizando ao profissional daquele espaço, providenciar e sugerir livros e outras ferramentas prováveis à execução das propostas.

Vale também uma ação conjunta do profissional da biblioteca com as professoras para verificação de melhores horários de desenvolvimento das atividades, pois o sucesso para os exercícios de leitura dependem também de se saber em que período do dia os bebês podem ser mais estimulados, sem atrapalhar o período necessário para o sono ou alimentação. Quanto ao tempo gasto com as atividades propostas, é fundamental que os profissionais envolvidos percebam os limites de atenção dos bebês, a fim de não transformar os exercícios de leitura em situações cansativas para os pequenos.

6. CONCLUSÃO

Através deste trabalho, procurou-se apresentar a importância de organização de atividades para a leitura com bebês na Escola Municipal Maria Sales Ferreira, tema ainda pouco discutido pela literatura para a Educação Infantil.

Para tanto, mostrou-se essencial que o programa educacional desenvolvido pelas professoras esteja diretamente vinculado àquele aplicado na biblioteca, fazendo com que esta seja elemento atuante no processo de ensino-aprendizagem e compartilhando os objetivos da instituição de ensino.

O ambiente da biblioteca também deve ser gerido de maneira que possibilite às crianças o desenvolvimento de relações interativas com o meio e com os demais sujeitos, a fim de que possa, dessa maneira, se expressar e produzir conhecimento. Pode-se concluir que é essencial a interação do docente com o profissional da biblioteca para que sejam desenvolvidos programas eficientes de leitura com crianças de 0 a 1 ano de idade. As possibilidades de trabalho nesse sentido podem ser fundamentadas por diversos teóricos citados neste trabalho, como Craidy; Kaercher (2001), Gatti; Fernández (2010), Barbosa (2006) e Oliveira (2007) para os quais o estímulo às sensações é fundamental ao bebê e pode ser estendido à literatura, através da apresentação de livros que podem ser tocados e significados, com o apoio e mediação do professor. Além disto, a contação de histórias, o uso de fantoches e outras ferramentas táteis e sonoras são de grande auxílio para o incremento da leitura, abrindo caminhos importantes para a formação desses pequenos leitores.

Neste sentido, faz-se imprescindível o planejamento periódico de atividades que estimulem as crianças ao contato com os livros e as aproximem das histórias de forma sistematizada. Tais como, alternando ações que priorizem o estímulo aos sentidos dos bebês, através de sons e músicas que elevem suas capacidades psicomotoras associadas sempre a livros e textos ilustrados. Já ratificado por estudiosos citados neste trabalho, para a criança pequena é preciso sempre aplicar estímulos sensoriais, pois é através destes que ela dá significado ao mundo que a cerca. Desta maneira, pode ser de grande valor apresentar atividades de leitura temáticas como “nomes de bichos”, “sons de animais”, “pessoas”, “lugares” etc. com livros que podem ser tocados e apreendidos pelos bebês de forma lúdica e educativa.

Ações como estas reforçam a tese de que os livros podem ser objetos interessantes e desafiadores, em que prazer e aprendizado são aliados importantes para a plena formação do indivíduo. Corrobora aqui a afirmação de Gatti; Fernández (2010, p. 45):

[...] devemos achar que a leitura seja, em princípio, porque pode sê-lo, um processo feliz, desfrutável, exercido de maneira permanente, livre e alegre, em que os leitores sejam cada vez mais autônomos, escolham seus textos e os leiam por vontade e gosto próprios, como e por quanto tempo que lhes agrade (*tradução livre*).

Através desta sólida integração entre professores e biblioteca, em que esta assume uma posição mais ativa na formação do estudante, a aprendizagem cumpre seu maior papel, segundo as mais aceitas linhas pedagógicas de ensino, ampliando espaços para que o indivíduo “aprenda aprendendo”, ou seja, torna-o competente para progredir em sua formação mesmo fora da instituição de ensino.

7. REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

ANTUNES, Celso. **Educação infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BAJARD, Élie. **Biblioteca escolar**: criação de instrumentos para sua otimização. 2. ed. São Paulo: PROESI/ECA/USP, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. São Paulo: Artmed, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 12 abr. 2012.

_____. Lei nº 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2012.

_____. Lei nº 8069/1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 12 abr. 2012.

_____. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2012.

CIVILETTI, Maria Vittoria Pardal. **O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista**. NEINB/USP – Núcleo de Apoio à Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro. S/d. Disponível em

<<http://200.144.190.194/neinb/files/o%20cuidado%20%20C3%A1s%20crian%20C3%A7as%20negras%20no%20bras%20escravista.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2012.

COELHO, Nelly N. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIDONET, V. A educação infantil na educação básica. In: LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. **Fundeb – avanços na universalização da educação básica**. Brasília: MEC–Inep, 2006.

EMMSF (ESCOLA MUNICIPAL MARIA SALES FERREIRA). **Projeto Político Pedagógico** (PPP: 2007-2011). Belo Horizonte, [s/d].

FARIA, Vitória; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. Coleção Percursos. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, S.; FERNÁNDEZ, Ileri Figueroa. **La artimaña y el prodigio. Apuntes sobre la lectura lúdica en la escuela**. México: Coedición SomosMaestr@s - Consejo Puebla de Lectura A.C., 2010.

HAUM, Haieska (Org.). **Política de desenvolvimento de acervo das bibliotecas escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: SMED, 2009.

HELD, Jaqueline. O imaginário no poder. São Paulo: Ática, 1985. In CAMARGO, Pâmela Jacqueline de Souza. **Brinquedos, brincadeiras e jogos na literatura lobatiana**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para a Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade de Ciências – UNESP Campus Bauru sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/pamela_camargo.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. **Meu livro é um brinquedo**. XI Congresso Paulista de Educadores. Águas de Lindóia, 2011, pp.1091-1100.

LOPES, Maria Helena (Coord.). Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil. Série Fundo do Milênio para a Primeira Infância. **Cadernos Pedagógicos** – v. 3. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005.

MERISSE, A. (et all). **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MOTT, M. L. B. **A criança escrava na literatura de viagens**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1979. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/454.pdf>>. Acesso em 02 abr. 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares**. Brasília: Comissão Brasileira de Bibliotecas Escolares/FEBAB, 1985.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE – PBH. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da Formação**: Proposições Curriculares Educação Infantil – Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. Belo Horizonte, SMED, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA. Gisele (org.). **Educar na Infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

VEIGA, Márcia Moreira. **O movimento de luta pró-creches e a política de educação infantil em Belo Horizonte** [manuscrito]. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação, 2001.

ANEXOS

Berçário – área externa



Lactário



Descanso / sono



Fraldário / banho



Atividades em sala Contação de histórias



Contação de histórias



Fantasia



Fantacias



Fantoches



Fantoches



Fantoches

