

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE

Eliana Crepaldi Santos

**BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA QUALIDADE
NESSE AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: Um estudo de caso na Comunidade da
Pedreira Prado Lopes - BH/MG**

Belo Horizonte
2022

Eliana Crepaldi Santos

**BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA QUALIDADE
NESSE AMBIENTE DE APRENDIZAGEM: Um estudo de caso na Comunidade da
Pedreira Prado Lopes - BH/MG**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha – Infâncias e Educação Infantil.

Orientadora: Professora Doutora Mônica Correia Baptista

Belo Horizonte
2022

S237b

T

Santos, Eliana Crepaldi

Biblioteca na educação infantil e os desafios da qualidade nesse ambiente de aprendizagem [manuscrito] : um estudo de caso na Comunidade da Pedreira Prado Lopes - BH/MG / Eliana Crepaldi Santos. - Belo Horizonte, 2022.

141 f.: enc., il.

Inclui bibliografia.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Mônica Correia Baptista.

1. Educação -- Teses. 2. Bibliotecas escolares -- Teses. 3. Bibliotecas infantis -- Teses. 4. Educação de crianças -- Teses. 5. Aprendizagem -- Teses. 6. Vila Pedreira Prado Lopes (Belo Horizonte, MG) -- Teses.

I. Baptista, Mônica Correia. II. Título. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 027.8

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivaneu Duarte. CRB6 2409

Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica.



FOLHA DE APROVAÇÃO

BIBLIOTECA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E OS DESAFIOS DA QUALIDADE: UM ESTUDO DE CASO NA COMUNIDADE DA PEDREIRA PRADO LOPES-BH/MG.

ELIANA CREPALDI SANTOS

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 31 de outubro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Mônica Correia Baptista
Orientadora - UFMG

Prof. Edmir Perrotti
Universidade de São Paulo

Prof. Rogério Correia da Silva
UFMG

Prof(a). Ivanete Bernardino Soares
UFOP

Belo Horizonte, 31 de outubro de 2022.

Aos meus pais, por tudo...
Ao Rafa, por ser luz em meu caminho!
Às crianças e professoras para a Educação Infantil, pelas quais
tenho profundo respeito!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que, além de ajudar a cuidar da minha casa, de mim, do meu filho e do meu cachorrinho, me ensinaram a honrar a docência e dão exemplo de ética e responsabilidade cidadã.

Rafael, meu filho, você soube ser paciente e me ensinou a encontrar certa calma em momentos atribulados. Você é luz por onde passa. Gratidão!

À Escola Municipal de Educação Infantil Maria da Glória Lommez, que abriu suas portas quando cheguei. Obrigada pelo acolhimento, pelo apoio e pelas oportunidades de trocas que contribuíram para minha formação como professora de crianças pequenas. Professoras, colegas, estejam certas de que vocês são parte importante da minha história. À equipe de funcionários, muita gratidão. Vocês fazem um trabalho fundamental para manter a qualidade do atendimento na escola. Um agradecimento especial à diretora e sua vice, que sempre acreditaram na pesquisa e facilitaram para que o estudo ocorresse. À secretária da escola, agradeço a disponibilidade com que sempre forneceu os dados necessários para a pesquisa. Às coordenadoras, pela coragem, por não hesitarem, nem por um minuto, em permitir que a pesquisa fosse desenvolvida na instituição e por garantirem, em meio a tantas adversidades, a organização do atendimento às crianças na escola.

Às crianças da escola, eu agradeço a generosidade da convivência que impactou as escolhas que nos fizeram refletir sobre as decisões de pesquisa. A todas as crianças da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que colaboram no meu cotidiano me impulsionando diariamente na defesa de seus direitos a uma educação pública infantil de qualidade.

À querida e tão especial Mônica Correia Baptista, minha orientadora. Você é um divisor de águas na minha vida profissional. Você sempre me apoiou e em nenhum momento “largou a minha mão”. Gratidão por acreditar!

Às pessoas tão especiais que me orientaram em minhas escolhas profissionais e, de certa maneira, lapidaram o meu fazer! Querida Mayrce, com a generosidade em ensinar. Às colegas da GECEDI e ao Paulinho que são a raiz da minha trajetória na gestão. Querida Cris Castilho, sempre boa amiga. Obrigada a vocês pela escuta, apoio, atenção e reciprocidade.

A muitos e muitas colegas da SMED, que lutam pela defesa dos direitos das crianças e adolescentes! Especialmente, às equipes GECEDI, antiga GCPCF, antiga GAFESC, Família Escola, CAPE e GIRE.

Às minhas companheiras da Turma 01/2020. Sempre juntas! Muitos choros e risadas e, acima de tudo, muito companheirismo e cuidado.

Às minhas colegas de Bebeteca, de Tertúlia, de PROLLEI, da FNLIJ e do LEEI! Vocês são acolhedoras, cuidadoras, divertidas e, acima de tudo, de uma competência incrível. Como aprendo diariamente com vocês! Gratidão!

Aos professores Doutores da Banca, Edmir Perrotti, Rogério Correia e professora Doutora Ivanete Soares, quanta honra aprender com vocês! Agradeço a disponibilidade de tempo, algo tão escasso hoje me dia!

Finalizando, gratidão a Deus por me fazer tão forte nessa reta final tão conturbada! Quando, literalmente, não pude andar, me senti em Seu colo.

O Direito das Crianças

Ruth Rocha

*Toda criança no mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.
Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.
Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.
Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direito a livros e a pão
Direito de ter brinquedos.
Mas criança também tem
O direito de sorrir,
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...
Ver uma estrela cadente,
Filme que tenha robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.
Descer do escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.
Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!
Lamber fundo da panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!
Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.*

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a qualidade da biblioteca, considerada como um ambiente de aprendizagem, em uma instituição educativa que atende crianças menores de seis anos, na comunidade da Pedreira Prado Lopes, em Belo Horizonte/MG. Para a análise, tomaram-se como referência documentos oficiais nacionais e textos normativos do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, relacionando as características dos ambientes educativos pesquisados com as concepções expressas nos documentos oficiais. Além dos documentos oficiais, apoiam a análise dos dados autores que discutem o tema da qualidade na Educação Infantil, tais como Zabalza (1998) e Dahlberg, Moss e Pence (2003); autores que estudam os ambientes de aprendizagem nessa etapa educativa, tais como Forneiro (1998) e Horn (2004), e também autores que abordam a temática sobre o direito à literatura na infância, como Perrotti (1990; 2015). A metodologia baseia-se em abordagens qualitativas de pesquisa, especialmente o estudo de caso e a pesquisa colaborativa. Nos resultados, são apresentados e analisados os dados obtidos através da aplicação de questionário respondido pela equipe de docentes e pelas gestoras da escola, além das observações e registros colhidos sobre a biblioteca. Também são apresentadas as modificações feitas na biblioteca escolar a partir de diálogo colaborativo com as professoras e gestoras da escola municipal pesquisada. O Plano de Ação para a reestruturação da biblioteca será registrado em um *e-book* com o objetivo de divulgar, para outras escolas, o processo vivenciado na instituição participante da pesquisa e apoiar novas propostas de reestruturação de bibliotecas das Escolas Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Educação Infantil. Ambientes de Aprendizagem. Biblioteca.

ABSTRACT

This study aims to analyze the quality of the library, considered as a learning environment, in an educational institution that serves children from zero to five years old, in the community of Pedreira Prado Lopes, in Belo Horizonte/MG. For the analysis, official national documents and normative texts of the Municipal Education System of Belo Horizonte were taken as reference, relating the characteristics of the educational environments researched with the conceptions expressed in the official documents. In addition to official documents, the data analysis was supported by authors who discuss the issue of quality in Early Childhood Education, such as Zabalza (2019) and Moss (1999); and authors who study learning environments in this educational stage, such as Forneiro (1998), Horn (2004) and also addressing the issue of the right to literature in childhood, Perrotti (2016). The methodology was based on qualitative research approaches, especially the case study and collaborative research. For the qualification exam, we will present preliminary data obtained through the questionnaire answered by the team of teachers and school managers, in addition to the observations and records we made about the library. We will also address the theoretical concepts that support the discussions. For the final text of the dissertation, we will analyze the process of collective elaboration of the Action Plan for the restructuring of the EMEI library, which will be recorded in an e-book with the objective of disseminating, to other schools, the process experienced in the participating institution. of research and support new proposals for restructuring EMEIs' libraries. These activities will form part of the second stage of the research, which will be carried out after qualification, according to the proposed schedule.

Keywords: Quality of education. Early Childhood Education. Learning Environments. Library.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Comparação das Resoluções CME/BH nº 001/2000 e nº 01/2015 nos quesitos espaços, instalações e equipamentos de instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte.....	52
Figura 1	– Linha do tempo – Plano de Obras UMEIs via PPP da Educação - SMED/BH.....	60
Figura 2	– Foto panorâmica da biblioteca da EMEI no início da pesquisa.....	72
Figura 3	– Foto panorâmica da biblioteca da EMEI após um ano do início da pesquisa.....	73
Figura 4	– Foto da organização das mesas com acervo para as crianças.....	83
Figura 5	– Organização da biblioteca com estantes expositoras.....	97
Figura 6	– A organização do espaço para as crianças - foto da cabaninha.....	99
Figura 7	– Espaço de mesas para as crianças - vista para o fundo da sala.....	99
Figura 8	– Espaço de mesas para as crianças - vista de frente.....	100
Figura 9	– Termo de Abertura do livro 1 de registro do acervo.....	105
Figura 10	– Movimentação das obras do livro 1 de registro do acervo.....	105
Figura 11	– Exemplo de etiqueta de registro do acervo.....	106
Figura 12	– Exemplo de carimbos dos livros.....	106
Figura 13	– Cartão de controle de empréstimos dos livros.....	107
Quadro 2	– Organização do acervo por gêneros e outras subdivisões.....	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Quantitativo de teses e dissertações encontradas no levantamento realizado no BDTD – julho de 2021.....	21
Tabela 2	– Dados gerais das instituições públicas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte nos anos 1980 e 1990.....	43
Tabela 3	– Situação dos prédios em que funcionavam as instituições públicas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte nos anos 1980 e 1990.....	44
Tabela 4	– Situação de crianças, até sete anos de idade, em relação à frequência a escolas, no ano de 1999, em Belo Horizonte.....	48
Tabela 5	– Distribuição da população de 0 a 6 anos por frequência a creche e pré-escola, em Belo Horizonte, em 1996.....	49
Tabela 6	– Distribuição da matrícula inicial na Educação Infantil, segundo a rede de ensino, em Belo Horizonte, em 1998.....	49
Tabela 7	– Número de UMEIs, por Regional Administrativa, e datas de inauguração. Belo Horizonte, 2004 – 2012.....	56
Tabela 8	– Lista de espera por atendimento, em junho de 2019, de crianças de 0 a 3 anos, por Regional Administrativa – rede própria e rede parceira de creches.....	58
Tabela 9	– Cenário da construção das UMEIs, não PPPs da Educação, em Belo Horizonte, no período entre 2008 – 2010.....	60
Tabela 10	– Comparativo de instituições de ensino públicas ou parceiras que ofertavam Educação Infantil, em Belo Horizonte, nos anos de 2019 e 2021.....	62
Tabela 11	– Expectativas sobre o trabalho a ser realizado pela biblioteca.....	85
Tabela 12	– Imagens apresentadas para que a professora escolhesse aquela que, em sua opinião, mais se aproximasse do ideal de uma biblioteca para Educação Infantil.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEALE/UFMG - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais

CEDEPLAR/UFMG - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Minas Gerais

CEIs - Centros de Educação Infantil

CF/88 - Constituição Federal de 1988

CME/BH - Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DIRE - Diretoria Regional de Educação

EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental

EMEI - Escolas Municipais de Educação Infantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MLPC - Movimento de Luta Pró-Creches

NIR - Núcleo Intersetorial Regional

PBH - Prefeitura de Belo Horizonte

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNSL - Programa Nacional Sala de Leitura

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PPP Educação - Parceria Público Privada da Educação

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PROLER - Programa Nacional de Incentivo à Leitura

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RME/BH - Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SMED/BH - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

SME/BH - Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte

TCE/MG - Tribunal de Contas de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UMEIs - Unidades Municipais de Educação Infantil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1. BIBLIOTECAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS.....	19
2. PRIMEIRA INFÂNCIA, DIREITO À EDUCAÇÃO E O PAPEL DAS BIBLIOTECAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
2.1 A “Era da qualidade”: conceitos e parâmetros de qualidade que orientam a organização dos ambientes de aprendizagem para a primeira infância....	27
2.2 Os ambientes de aprendizagem da Educação Infantil.....	31
2.3 Os espaços do livro e da leitura nas instituições de Educação Infantil e o lugar da biblioteca.....	35
3. A TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE E A DIMENSÃO DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM.....	42
3.1 O atendimento das crianças menores de seis anos na RME/BH.....	55
3.2 O atendimento da faixa etária de 0 a 5 anos na Regional Noroeste e as orientações para o atendimento no período da Pandemia de COVID-19....	63
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE: OS CAMINHOS DA PESQUISA E A DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS E NOTAS METODOLÓGICAS.....	66
4.1 O contexto em que se realizou o estudo de caso.....	67
4.1.1 A EMEI Maria da Glória Lommez.....	68
4.1.2 A biblioteca escolar da EMEI Maria da Glória Lommez.....	71
4.2 Referências oficiais que subsidiaram a elaboração do arcabouço teórico....	75
4.3 Procedimentos de coleta dos dados.....	77

SUMÁRIO

5. OS ACHADOS DA PESQUISA: UMA BIBLIOTECA NA EMEI. O QUE DIZEM E FAZEM CRIANÇAS, PROFISSIONAIS E COMUNIDADE ESCOLAR.....	79
5.1 As profissionais da EMEI Maria da Glória Lommez e a biblioteca: quem são, conhecimentos e expectativas.....	79
5.2 As práticas e os usos da biblioteca: mediações e experiências.....	90
5.3 Os espaços da EMEI Maria da Glória Lommez e a biblioteca em transformação.....	94
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A - Questionário aplicado às professoras regentes da EMEI.....	126
APÊNDICE B - Questionário aplicado à equipe gestora da EMEI.....	133

APRESENTAÇÃO

Em momentos diferentes da minha trajetória profissional, o tema da qualidade da educação esteve presente. Ao concluir o curso de Magistério, cursei Psicologia, entre 1996 e 2001, e, como Psicóloga, atuei na clínica com crianças. Em 2005, fui aprovada no concurso público da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) como professora da Educação Infantil do município. Entre 2013 e 2020, atuei em cargo de gestão, na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). Em todos esses espaços e nas diferentes funções que exerci, a temática da influência dos espaços e dos ambientes na qualidade da educação sempre me trouxe indagações.

Particularmente, ao atuar na Gerência de Coordenação da Educação Infantil, tive a oportunidade de coordenar a aplicação dos critérios de qualidade registrados no documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) denominado *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil* publicado em 2009. Tínhamos, como uma das metas de gestão, aplicar os Indicadores de Qualidade nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs)¹ e em Creches da Rede Parceira². Esse documento promoveu discussões acerca da qualidade da Educação Infantil ofertada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH).

O interesse pela temática da qualidade na Educação Infantil continuou a fazer parte da minha atividade profissional quando, no período de 2018 até 2020, atuando na gestão, no gabinete da Secretária Municipal de Educação de Belo Horizonte, como assessora, fui escolhida para coordenar, localmente, um estudo organizado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Tratava-se de um estudo nacional sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil conduzido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social – LEPES, vinculado à Universidade de São Paulo/Campos Ribeirão Preto, conjuntamente com a referida Fundação. Seu objetivo era avaliar a qualidade do ambiente de aprendizagem na educação pré-escolar e o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, por meio de entrevistas feitas com professores,

¹ A Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003, criou as UMEIs em Belo Horizonte, além do cargo de educador infantil. As UMEIs eram vinculadas a uma escola núcleo, da rede municipal, que fazia a gestão administrativa e financeira das unidades. Dessa forma, as UMEIs não possuíam diretor, pois o mesmo era o da escola núcleo. Possuíam apenas vice direção e coordenação pedagógica e não tinham autonomia administrativa. Transcorridos quatorze anos, a Lei nº 11.132, de 18 de setembro de 2018, estabeleceu a autonomia dessas unidades de Educação Infantil, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), criando o cargo comissionado de Diretor de EMEI, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de EMEI e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional.

² São instituições privadas, confessionais, comunitárias, filantrópicas ou associações que estabelecem parceria com a PBH. Essas instituições recebem os mesmos insumos (materiais e alimentação), além de acesso à formação dos professores, que a rede própria de ensino.

gestores e pais, além de atividades realizadas com as crianças e observação direta do contexto de aprendizagem. Por meu envolvimento nesse trabalho, o projeto de pesquisa inicial, apresentado ao Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), abordava exatamente essa temática. O estudo teria início em março de 2020 quando ocorreu a Pandemia de COVID-19, que interrompeu o atendimento presencial nas escolas e, conseqüentemente, suspendeu as atividades previstas para o estudo sobre a qualidade, que vinha sendo desenvolvido em parceria com a mencionada Fundação.

Ao final de 2020, a coordenação desse trabalho deixou de ser minha responsabilidade e, em janeiro de 2021, passei a trabalhar na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Maria da Glória Lommez. Nessa instituição, assumi o trabalho na biblioteca, que não estava funcionando devido ao acometimento mundial gerado pela Pandemia. Em abril de 2021, com o retorno das atividades presenciais na escola, a biblioteca foi reaberta. Em função disso, o projeto de pesquisa foi reestruturado para redirecionar o tema da qualidade dos espaços e ambientes para o contexto das bibliotecas da Educação Infantil, tendo por foco um estudo de caso a ser realizado na escola para a qual fui transferida.

Entretanto, nem sempre o foco desta pesquisa foi direcionado para a biblioteca da Educação Infantil. Esse tema foi-se delineando aos poucos. Em 2020, ao ser selecionada para o Mestrado Profissional, passei a compor a equipe do Programa Bebeteca, vinculado ao grupo de pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI, da Faculdade de Educação da UFMG, coordenado pela professora Doutora Mônica Correia Baptista. A Bebeteca integra atividades de ensino, pesquisa e extensão, por meio de projetos e atividades que contam com a participação de membros da comunidade externa e interna à UFMG, com o objetivo de aprimorar a formação de mediadores de leitura para a primeira infância. As discussões sobre leitura literária e formação do pequeno leitor passaram a me absorver e despertaram em mim o desejo de conjugar o tema da qualidade dos espaços e ambientes relacionando-o, especificamente, à biblioteca em instituições de Educação Infantil.

Em 2020, quando assumi formalmente o trabalho na biblioteca da escola municipal em que atuo como professora da Educação Infantil, em Readaptação Funcional³, uma de minhas primeiras inquietações foi a de indagar se o espaço e o ambiente dessa biblioteca eram propícios

³ Readaptação Funcional: trata-se de readequar as atividades do servidor, observando-se a exigência de que as atribuições sejam compatíveis com a limitação que este tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica pelo órgão municipal competente, que deverá, para tanto, emitir laudo circunstanciado. Em Belo Horizonte, muitos professores, nessa situação, atuam nas bibliotecas das escolas.

para o atendimento das crianças menores de seis anos.

Por que falar de biblioteca para as crianças pequenas? Por que atribuir importância a esse espaço e ao que acontece nele, considerando que são crianças são tão pequenas? Que importância têm as bibliotecas nessa etapa educativa? Essas foram algumas das questões que permearam o processo investigativo relatado nesta Dissertação.

De acordo com Zabalza (1998, p. 236), “o ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras”, ou seja, os ambientes podem ser potencializadores de experiências para as crianças. A mesma importância concedida aos espaços é salientada por Horn (2004), que nos explica que todo espaço é potencializador ou não de aprendizagens.

Considerando os espaços como importante condição para que ocorra um processo educativo de qualidade e, ainda, considerando que, na Educação Infantil, são as experiências das crianças que devem orientar o trabalho pedagógico, inferimos que esses espaços são também, essencialmente, locais de promoção de vivências e de experiências coletivas significativas. Os espaços educativos influenciam, portanto, a percepção e a atuação das crianças e dos adultos, em conformidade com aquilo que Bachelard (1993) define como “memória afetiva” nos espaços pelos quais vivenciamos nossas experiências individuais e coletivas ao longo de nossas vidas. As relações estabelecidas com o ambiente escolar, em especial a biblioteca, com o acesso que ela permite à literatura, determina uma série de percepções de mundo e da própria vida, pois a literatura como arte da palavra nos posiciona no mundo.

A partir das indagações e das perspectivas teóricas mencionadas, esta pesquisa buscou compreender as concepções e as expectativas das professoras acerca do papel da biblioteca, e ainda, como esse ambiente de aprendizagem se relacionava com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A investigação de caráter qualitativo e baseada nos preceitos da pesquisa colaborativa, pretendeu ainda elaborar, conjuntamente com as professoras e gestoras da instituição, plano de reestruturação da biblioteca da EMEI investigada.

Foi realizado levantamento bibliográfico, com vistas a identificar produções acadêmicas acerca da temática da biblioteca nas escolas de Educação Infantil. A metodologia adotada contou com observação participante, na pesquisa de campo; aplicação de questionários junto às professoras regentes e gestoras da EMEI pesquisada, bem como a realização de roda de conversa com as professoras sobre os usos, o acervo, a ambientação e a organização da

biblioteca da EMEI. Além disso, realizou-se pesquisa documental para compreender como se dava, naquele contexto, o cumprimento da Lei nº 12.244/2010 e demais ordenamentos jurídicos que procuram garantir a existência da biblioteca nas escolas de Educação Infantil, contribuindo para assegurar o acesso à literatura de qualidade para as crianças pequenas.

Esta Dissertação está organizada em seis capítulos. No Capítulo 1, apresentamos o levantamento bibliográfico realizado com o intuito de conhecer como se estrutura o conhecimento acadêmico que trata do tema biblioteca na Educação Infantil. Para tanto, realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES/MEC.

No Capítulo 2, apresentamos os pressupostos teóricos e conceituais para situar o leitor em quatro aspectos fundamentais: o direito à biblioteca e à Educação Infantil pública de qualidade; os espaços do livro e da leitura nas instituições de Educação Infantil e o lugar da biblioteca; o que são os ambientes de aprendizagens na Educação Infantil; e, por fim, os parâmetros de qualidade que orientam a organização dos ambientes de aprendizagens para a primeira infância, enfatizando o ambiente biblioteca.

No Capítulo 3, descrevemos e analisamos a trajetória do atendimento público da Educação Infantil em Belo Horizonte, recuperando a dimensão dos ambientes de aprendizagem numa perspectiva histórica e nas diferentes instituições.

No Capítulo 4, apresentamos o percurso metodológico com o detalhamento das etapas e dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Buscamos, mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas utilizados, registrar as dimensões da investigação, ou seja, as opções, as escolhas e a condução dada à investigação.

No Capítulo 5, apresentamos os resultados descrevendo-os, analisando-os e, como se trata de uma pesquisa colaborativa, apresentamos as transformações ocorridas na biblioteca da escola.

Finalmente, no Capítulo 6, trazemos as considerações finais do estudo, propondo uma reflexão sobre como pensamos um projeto de biblioteca para a primeira infância EMEI.

1. BIBLIOTECAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Em 2018, o Tribunal de Contas de Minas Gerais (TCE/MG) apresentou o *Relatório Final de Auditoria Operacional - A Implementação do PNE na Educação Infantil de Belo Horizonte*, que teve como objetivo avaliar o processo de implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) na Educação Infantil do município de Belo Horizonte. Com esse fim, buscou-se responder, entre outras dúvidas, a seguinte questão, de número 2: “Questão 2 - Em que medida a Rede Própria (UMEI) e as instituições conveniadas de Educação Infantil dispõem de infraestrutura que atenda aos parâmetros mínimos de qualidade” (MINAS GERAIS, 2018, p. 16). Esse relatório apresenta, entre outros aspectos, uma visão sobre os espaços de leitura e bibliotecas das instituições da cidade que ofertam publicamente o atendimento à Educação Infantil, a saber: EMEIs, Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) com turmas para a Educação Infantil e Creches da Rede Parceira.

O relatório apontou que, na observação direta, os espaços das bibliotecas e/ou os espaços de leitura estão inadequados, “[...] com livros dispostos no corredor de forma aleatória, mau dispostos nas salas de atividades, impossibilitando a atividade das professoras com leitura com as crianças, e estão em quantidade insuficiente por faixa etária” (MINAS GERAIS, 2018, p. 80). Além disso, ao avaliarem o uso da sala multiuso, espaço que deve ser utilizado para proporcionar experiências às crianças, e que servem como espaço de leitura, observaram que muitas escolas precisaram transformá-lo em sala de atividades para o atendimento de crianças que passaram por processo de judicialização por vagas na cidade:

Constatou-se, nessa situação fática, deficiência no planejamento pela SMED, conforme analisado no capítulo 3 – Gestão e Governança do Plano Municipal de Educação que, por não ter adequação da quantidade de vagas ao número demandado, e ainda, ter uma determinação por parte do judiciário e da SMED para atender à demanda de vagas a fim de atingir a meta do PNE/PME, tem como consequência, a insuficiência de espaço físico para atender as vagas determinadas, havendo assim a substituição de ambientes necessários à educação de qualidade, como a sala de multiuso, para obter essas vagas. (MINAS GERAIS, 2018, p. 70).

Todas essas informações nos levam a refletir acerca da qualidade do atendimento ofertado, e demonstram que o investimento na formação das crianças como leitoras é insuficiente, ameaçando o direito à literatura, a espaços e acervos adequados e bibliodiversos⁴, para as crianças da Educação Infantil.

⁴ O conceito de bibliodiversidade será abordado no Capítulo 5.

Baptista, López e Júnior (2016) relatam o não cumprimento da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que estabeleceu prazo máximo de dez anos para a implementação das bibliotecas escolares nas instituições de ensino do País. Os autores ressaltam que o maior desafio para o cumprimento dessa Lei está, sem dúvida alguma, na Educação Infantil.

Apresentando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2014, Baptista, López e Júnior (2016, p. 109) argumentam que “[...] apenas 14% das creches públicas possuíam salas de leitura e somente 12,3% do total de pré-escolas públicas existentes no país contavam com esse recurso.” Nessa perspectiva, é importante verificar o que foi pesquisado a respeito desse tema, nos dez anos que se seguiram à sanção da Lei, para conhecermos as contribuições desses estudos para o enfrentamento da questão e para verificar em que medida dialogam com o que estamos realizando.

Com o propósito de compreender como os estudos transitaram na temática, acessamos produções acadêmicas que tratam do assunto biblioteca na Educação Infantil realizando buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES. Na BDTD, no campo busca avançada, usamos o recorte temporal relacionado ao período de 2010 a 2020, acreditando que a publicação da Lei nº 12.244 possa ter resultado em algum impacto nas pesquisas produzidas sobre temáticas afins.

Para a realização desse levantamento no BDTD, empregamos palavras-chave que remetiam ao tema da biblioteca escolar na Educação Infantil e a organização desse espaço. O levantamento foi realizado no mês de julho de 2021 empregando os termos “Educação Infantil”, “biblioteca escolar” e “espaço”; “Educação Infantil” e “biblioteca escolar”; “Educação Infantil” e “bebeteca” sendo encontrados, inicialmente, 30 resultados. Em seguida, ampliando a busca, acrescentamos a palavra-chave “organização do espaço”, sempre cruzando com a expressão “Educação Infantil”, o que acrescentou mais um trabalho, totalizando os achados em 31.

Os cruzamentos realizados foram: 1) “Educação Infantil”, “biblioteca escolar” e “espaço”; 2) “Educação Infantil” e “biblioteca escolar”; 3) “Educação Infantil”, “biblioteca escolar”, “organização do espaço”; “Educação Infantil” e “bebeteca”. A busca com os termos “Educação Infantil”, “biblioteca escolar” e “ambientes de aprendizagem” não reportou registros.

Na Tabela 1, a seguir, são apresentados os quantitativos de teses e dissertações que o levantamento na BDTD revelou:

Tabela 1 – Quantitativo de teses e dissertações encontradas no levantamento realizado no BDTD – julho de 2021

Palavras-chave utilizadas na busca	Quantitativo de teses e dissertações
“Educação Infantil”, “Biblioteca escolar” e “espaço”	16
“Educação Infantil”, “Biblioteca escolar”	13
“Educação Infantil”, “Biblioteca escolar” e “organização do espaço”	1
“Educação Infantil” e “bebeteca”	1
Total	31

Fonte: Elaborada pela autora a partir de consulta ao BDTD.

Considerando o total de 31 publicações, a primeira ponderação a ser feita refere-se à quantidade pouco significativa de produções sobre temáticas que abordam a biblioteca na Educação Infantil. Após a leitura dos resumos dos trabalhos, quatro produções mostraram-se relevantes para esta pesquisa por abordar a temática da organização e da concepção de trabalho a ser realizado em uma biblioteca escolar. Foi possível verificar, na leitura completa dos quatro trabalhos selecionados, a relevância das leis e demais ordenamentos jurídicos que tratam do assunto da biblioteca na Educação Infantil. Os demais trabalhos tinham como temáticas: a formação do leitor, questões étnico-raciais na constituição de acervos, relato de projetos de biblioteca escolar em outros municípios e, ainda, trabalhos com o foco específico no Ensino Fundamental, o que não pertence ao escopo desta pesquisa. A análise das quatro produções selecionadas demonstrou que enfatizaram discussões sobre currículo, acervo oferecido às crianças pequenas, projetos que buscam a formação dos pequenos leitores, formação de professores e apropriação desses espaços pelas crianças, reiterando a relevância de um projeto de bibliotecas bem consolidado nas escolas de Educação Infantil. A seguir, apresentaremos, por ordem cronológica, um breve resumo desses estudos.

O primeiro trabalho, de autoria de Fernanda Rohlfs Pereira, é uma dissertação de mestrado intitulada *Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte?* Concluída em 2014, teve como objetivo analisar e problematizar as práticas de leitura literária realizadas em turmas de crianças de quatro e cinco anos em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte.

O segundo trabalho, de autoria de Lis de Gusmão Lino, é uma dissertação de mestrado com o título *Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades e interações na Educação Infantil*. Concluída em 2019, nela a pesquisadora buscou conhecer e analisar o papel da biblioteca

escolar, identificando características que indicassem possíveis especificidades desse espaço em instituições de Educação Infantil. Para tanto, foram considerados os seguintes itens: (1) a organização do espaço dessas bibliotecas escolares; (2) os acervos e sua disposição; (3) as atividades propostas e as interações envolvendo as professoras das bibliotecas, as crianças, as demais educadoras e as famílias.

O terceiro trabalho, de autoria de Juliane Francischeti Martins Motoyama, é uma tese de doutorado intitulada *Bebeteca: engatinhando entre livros*. Concluída em 2020, teve como objetivo principal caracterizar a configuração de bebetecas e de mediação de leitura a partir das etapas de desenvolvimento infantil e suas necessidades.

O quarto trabalho, de autoria de Elias Barbosa da Silva, é uma dissertação de mestrado intitulada *Acesso e universalização da biblioteca escolar como condição de qualidade na educação básica*. Concluída em 2020, tratou da Lei nº 12.244/2010 investigando se, após sua publicação, houve aumento no quantitativo de bibliotecas escolares nas escolas de Educação Básica com vistas a sua universalização.

As pesquisas realizadas no Portal CAPES também ocorreram no mês de julho de 2021 com o mesmo objetivo de selecionar estudos, na modalidade artigos, que tratassem de temáticas relacionadas às bibliotecas em instituições de Educação Infantil. Utilizamos as palavras-chave “Educação Infantil” e “Bebeteca” e não definimos recorte temporal. Nossa busca encontrou três produções cujos resumos foram lidos. Desses, selecionamos duas para serem lidas integralmente por terem afinidade com a pesquisa. As duas produções selecionadas serão apresentadas brevemente a seguir.

O primeiro artigo, de autoria de Mônica Correia Baptista, María Emilia López e José Simões de Almeida Júnior, de 2016, intitulado *Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos*, discutiu a constituição de um espaço multimodal, denominado Bebeteca, a partir de três experiências distintas: em um jardim maternal, localizado em Buenos Aires; como política pública, em um município brasileiro; e na Faculdade de Educação de uma Universidade pública brasileira. Os autores abordaram a concepção de leitura e questões relativas ao acervo, considerando-se as especificidades das crianças menores de seis anos. Problematizaram-se também as mediações a serem efetivadas entre crianças e livros nas Bebetecas instaladas em instituições de Educação Infantil.

Já o segundo artigo, de 2017, de autoria de Célia Regina Delácio Fernandes, intitulado *A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006 –2014*, objetivou analisar os critérios de seleção para a

constituição dos acervos de livros literários enviados às escolas públicas brasileiras pelo mencionado Programa em suas edições de 2006 a 2014. Nesse período, o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) foi o órgão responsável pela avaliação pedagógica das obras de literatura.

As publicações selecionadas a partir do levantamento bibliográfico ajudaram a compreender que tratamento vem sendo dado à Lei nº 12.244/2010 como, por exemplo, a ineficiência de seu cumprimento no que se refere à implementação das bibliotecas nas escolas de Educação Infantil. Ainda assim, trouxeram elementos que tratam da organização e das concepções que norteiam o uso da biblioteca escolar na Educação Infantil e demais documentos jurídicos e orientações que são oferecidas às escolas de Educação Infantil.

Com esse levantamento bibliográfico, pudemos observar, também, que são escassas as produções acadêmicas que tratam da biblioteca em instituições de Educação Infantil. Apesar dessa escassez, as publicações encontradas nos mostram que a temática da biblioteca escolar na Educação Infantil é um campo amplo e fértil de estudos por abarcar aspectos diversos, tais como o impacto da legislação na garantia de sua existência nas escolas, as concepções que sustentam as práticas desenvolvidas pelos profissionais que atuam nesses ambientes educativos, a organização, a questão da qualidade e da bibliodiversidade na composição do acervo, questões que nos interessam nesta dissertação.

No próximo capítulo, abordaremos os aspectos legais que procuram estabelecer normativas para a garantia do direito à educação das crianças pequenas em nosso País e como a biblioteca escolar se insere nesse rol de direitos, também respaldados em programas governamentais.

2. PRIMEIRA INFÂNCIA, DIREITO À EDUCAÇÃO E O PAPEL DAS BIBLIOTECAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para verificar as condições de funcionamento de uma biblioteca escolar que atenda crianças menores de seis anos, propomos um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil pública. Verificar como o espaço da biblioteca funciona, quem são seus usuários, como interagem com esse ambiente educativo e compreender as concepções das professoras acerca da função da biblioteca no PPP para, a partir daí, coletivamente, elaborarmos o projeto de reestruturação da biblioteca da EMEI foi o desafio deste estudo.

Ao falarmos sobre a primeira infância e sua educação em espaços formais de ensino, partimos do pressuposto de que o reconhecimento da criança como centro do processo educativo deve ser a base fundante da Educação Infantil. Esse pressuposto ganhou relevância com as definições legais contidas na Constituição Federal de 1988 (CF/88) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, (LDB/96), ao estabelecerem creches e pré-escolas como instituições educacionais. A criança e seu direito de aprender e de se desenvolver em espaços coletivos educacionais passou a integrar o novo ordenamento jurídico, o que implicou a melhoria de políticas de financiamento e, conseqüentemente, a oferta de atendimento em creches e pré-escolas. Além disso, estabeleceu a temporalidade, definindo o atendimento educacional como direito desde o nascimento, embora, até os três anos de idade, as famílias possam optar por acessá-lo ou não. Incorporadas aos sistemas educacionais, creches e pré-escolas passaram a ser regidas pelos critérios e parâmetros da área educacional, dentre os quais a exigência mínima de formação profissional equivalente àquela exigida aos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, ou seja, curso superior em Pedagogia ou Normal Superior, admitindo-se, precariamente, o curso de Magistério em Nível Médio.

Documentos oficiais do MEC, a partir de então, passaram a estabelecer diretrizes para a Educação Infantil no País, conferindo legitimidade a essa etapa da Educação Básica e, principalmente, orientando gestores públicos, professores e famílias sobre os direitos e deveres de cada um dos envolvidos nas esferas pública e privada da educação da criança pequena.

Declarar um direito é algo significativo, pois o coloca dentro de uma hierarquia como ponto prioritário das políticas públicas. Entretanto, ainda mais significativo e desafiador é assegurá-lo e implementá-lo. O direito à educação no nosso País, declarado em lei e afirmado como obrigação de oferta pelo Estado, é recente. A LDB/96, no seu artigo 29, seguindo a determinação contida na CF/88, incluiu creches e pré-escolas no sistema educacional brasileiro. Consideradas a primeira etapa da Educação Básica, sua finalidade é propiciar o

desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Entretanto, antes desse importante texto legal, a educação já era pautada pela legislação brasileira. De acordo com Cury (2002), desde a Constituição Imperial de 1824, perpassando por todas as demais construções jurídicas ao longo dos anos – Constituições Federais de 1891, de 1934, de 1937, de 1946, de 1967 até chegar à CF/88 –, o campo da educação sempre esteve contemplado nos textos legais. Porém, anteriormente à Constituição atual, ainda que o acesso à educação fosse considerado como direito das crianças, o papel do Estado na garantia desse direito não era explícito, sendo atribuído principalmente à família.

A grande alteração que se processou a partir da CF/88 foi o fato de o Estado assumir seu papel como principal agente na garantia do direito à educação escolar. Assim, a oferta da Educação Infantil passou a ser obrigação do Poder Público. Nesse contexto, creches e pré-escolas não mais poderiam ser consideradas programas de apoio sociofamiliar, e sim parte dos sistemas educacionais.

Em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, a pré-escola passou a ser de matrícula obrigatória. Além disso, o inciso VII do artigo 208 da CF/88, alterado por essa Emenda, passou a vigorar com a seguinte alteração: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2009), o que assegurou, entre outras coisas, a compra de livros para creches e pré-escolas, antes prevista apenas para o Ensino Fundamental, destinando-a também à Educação Infantil.

Paiva (2016) traçou um breve histórico das políticas públicas que foram consolidadas através de programas, projetos e leis para garantir o direito ao acesso à leitura para as crianças. Nessa trajetória, ela relatou que o MEC, a partir da década de 80, desenvolveu ações mais robustas em relação à formação do leitor como, por exemplo, o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), entre 1984 e 1987, que compôs e disponibilizou acervo e repassou recursos para ambientar as salas de leitura em escolas; o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), já em 1992, que possibilitou à comunidade em geral o acesso a livros e outros materiais de leitura; o Pró-leitura na formação do professor, entre 1992 a 1996, que estimulou a prática leitora na escola pela criação, organização e movimentação das salas de leitura, cantinhos de leitura e bibliotecas escolares e, entre 1994 e 1997, o Programa Nacional Biblioteca do Professor, para formação docente, aquisição e a distribuição de acervos, que foi

extinto com o surgimento do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) em 1997⁵.

O PNBE, como explicou Paiva (2016), tinha como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura infantis e juvenis, brasileiras e estrangeiras, e a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras. Além disso,

Ao longo da história desse programa, a distribuição dos livros de literatura tem sido realizada por meio de diferentes ações: em 1998, 1999 e 2000, os acervos foram enviados para as bibliotecas escolares; em 2001, 2002 e 2003, o objetivo era que os alunos tivessem acesso direto a coleções de uso pessoal e também levassem obras representativas da literatura para seus familiares – por isso, essas edições do programa ficaram conhecidas como Literatura em Minha Casa. (PAIVA, 2016, p. 21).

O PNBE foi substituído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em 2017, quando o Decreto nº 9.099 unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários. Com a nova nomenclatura, o PNLD ampliou o escopo de distribuição possibilitando a inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, para além das obras didáticas e literárias:

Art. 1º [...]:

§1º O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federados. (BRASIL, 2017a).

Além disso, além de distribuir manuais para professores e livros didáticos para os alunos, compreende a distribuição de acervos literários, entre outros materiais de apoio à prática educativa para toda a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, incluída a Educação de Jovens e Adultos.

Em Belo Horizonte, Montuani (2009), ao estudar o PNBE, concluiu em sua pesquisa que há grande desconhecimento por parte dos trabalhadores das bibliotecas⁶ sobre os livros que são recebidos nas escolas. Por meio da pesquisa realizada, a autora constatou, também, que esses trabalhadores desconhecem a existência de leis, portarias e demais documentos sobre o assunto criados para garantir a implementação de políticas públicas na área. Assim, em conjunto

⁵ O PNBE foi instituído em 1997, pela Portaria Ministerial nº 584 e é financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e pelo MEC.

⁶ Quando tratamos aqui dos “trabalhadores que atuam nas bibliotecas”, queremos destacar que a capital mineira não conta com um Bibliotecário para cada biblioteca escolar. Dessa forma, na RME/BH, temos os Auxiliares de Biblioteca que são coordenados por um Bibliotecário que atua em diversas escolas. Além desse profissional, também trabalham nas bibliotecas escolares os professores em processo de readaptação funcional, situação na qual me encontro atualmente.

com a autora, podemos nos perguntar como as políticas públicas podem ser bem implementadas se os profissionais desconhecem a sua existência? Sem desconsiderarmos as consequências desse desconhecimento por parte dos profissionais, é forçoso reconhecer que a implementação de políticas públicas para a Educação Infantil, entre as quais a de compra e de distribuição de livros, é fundamental na promoção da qualidade da educação.

A seguir, vamos discorrer sobre a importância da biblioteca na promoção de uma Educação Infantil de qualidade quando considerada como um dos ambientes de aprendizagem que devem ser ofertados às crianças pequenas. Veremos como a implantação desse ambiente educativo pode promover discussões em relação ao trabalho realizado na Educação Infantil, convocando a todos os profissionais à autoria de uma prática educativa comprometida com a formação das crianças, desde os bebês, como leitoras.

2.1 A “Era da qualidade”: conceitos e parâmetros de qualidade que orientam a organização dos ambientes de aprendizagem para a primeira infância

O ambiente nos afeta de várias formas, seja provocando a nossa interação, trazendo nossas vivências e recordações ou construindo novas percepções. Zabalza (1998) aprofundou a discussão sobre os ambientes de aprendizagem ao associar a qualidade à Educação Infantil. O autor nos leva a refletir sobre a “[...] qualidade e a efetividade dos atuais serviços de Educação Infantil” (ZABALZA, 1998, p. 41), considerando que frequentemente as informações apresentadas em relatórios oficiais são de natureza quantitativa, referindo-se a número de crianças atendidas, número de vagas, número de crianças por instituições, entre outros. Ele destacou que esses dados são insuficientes para o conjunto de possibilidades que a Educação Infantil oferece, chamando a atenção para o fato de a escola ser um local privilegiado no qual se tem acesso à cultura e à produção de cultura:

O espaço-escola, o prédio escolar, o salão, o pátio, a cozinha, as salas de aula, o depósito, todos os espaços que estão presentes na escola pertencem a esses âmbitos, ou seja, deverão ser os lugares que ajudam a criança a enfrentar a construção das atitudes, comportamentos, procedimentos, conhecimentos que formam cultura. Quando falo em ambiente, refiro-me às pessoas, aos objetos, ao espaço e a tudo aquilo que está dentro (os sons, as imagens, as formas, as cores), tudo o que constitui vida normal. Os resultados disso é que devemos ver o ambiente escolar como um lugar onde estamos. Não é um recipiente, um lugar no qual nos defendemos da chuva, do frio ou onde estamos resguardados, mas um lugar que oferece, que dá, que gera toda uma série de comunicações para a criança e para os adultos. (ZABALZA, 1998, p. 240).

Conforme explicita o autor, a despeito da importância da Educação Infantil para além

de um local onde as famílias deixam suas crianças para que possam trabalhar, ela é um lugar que deve facilitar as interações, a formação de hábitos, de atitudes, de competências e conhecimentos. Nesse sentido, sua concepção vai ao encontro da perspectiva de Malaguzzi (1984) para quem o ambiente é, antes de tudo, “educador”.

A implementação de políticas públicas para uma Educação Infantil de qualidade, estruturada sob diretrizes e parâmetros definidos em documentos oficiais, situa a importância da qualidade dos ambientes de aprendizagem ofertados às crianças pequenas, compreendendo que a biblioteca escolar faz parte desse rol de espaços para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. Entretanto, devemos nos indagar sobre o que vem a ser qualidade. Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmam que é sempre uma negociação, pois são muitos os fatores que podem influenciar a ideia de qualidade como, por exemplo, o contexto cultural e temporal, a época e o desenvolvimento da sociedade. Mas, mesmo sendo uma negociação, isso não quer dizer que não se devam estabelecer critérios, parâmetros, padrões, sempre negociados com a comunidade, a sociedade ou com o grupo social que, no caso da Educação Infantil, são aqueles que usam o serviço, ou seja, as crianças e famílias que frequentam a escola para a primeira infância.

Os autores, ao fazerem a crítica a uma determinada visão de qualidade, situam que essa temática tem sido abordada como uma reflexão filosófica e sociológica que sofre influência do pensamento Iluminista. Como tal, encara-se o mundo a partir de uma ideia moderna, colocando nas mãos de especialistas a missão de definir e medir a qualidade das instituições de Educação Infantil. Esse discurso da qualidade pode ser motivado pelo desejo de construir sentido a partir do que está acontecendo, ou seja, busca-se a qualidade da educação como algo pronto, como um “*checklist*”, onde se relaciona o que tem e o que não tem qualidade, problematizando-se assim, o produto e não o processo.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 132) consideram que se vive a “era da qualidade “e chamam a atenção para a expressão “discurso da qualidade”, por ser aplicada de diversas maneiras, “[...] nas pesquisas, nas medidas, nos padrões e nas diretrizes sobre a boa prática”. Dessa forma, buscando focar a discussão para a Educação Infantil, os autores estabelecem critérios para avaliar padrões ou desempenho das instituições dedicadas à primeira infância, que são divididos em três elementos: a estrutura, o processo e os resultados.

Os critérios *estruturais*, de acordo com os autores, referem-se às dimensões organizacionais e aos recursos da instituição como, por exemplo, proporção de criança por adultos e o conteúdo do currículo. Já os critérios *processuais* referem-se ao que acontece na

instituição e está relacionado ao nível de interações possibilitadas (entre adultos e crianças, por exemplo). Por sua vez, os critérios de *resultado* trazem a discussão sobre o desenvolvimento das crianças. Dahlberg, Moss e Pence (2003) ressaltam que os *resultados* são difíceis de serem medidos quando se quer estabelecer o desenvolvimento das crianças. De acordo com os autores, essa dificuldade em avaliar o desenvolvimento das crianças nas escolas para a primeira infância está relacionada ao fato de que as crianças são estimuladas em outros espaços para além da escola. Eles concluem que, raras vezes, as pesquisas enfatizam de fato a criança ou a infância e, muitas vezes, produzem resultados parciais por observarem apenas a questão da qualidade do atendimento no que se refere às ações de cuidado com as crianças, conforme os pais assim esperam.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em seu volume 1, publicado em 2006, evidencia o fato de as pesquisas apontarem que a Educação Infantil faz diferença na vida das crianças quando ela cumpre certos padrões de qualidade:

Quanto à qualidade das práticas nas pré-escolas, foi evidenciado que está diretamente relacionada a melhores resultados no desenvolvimento intelectual e sociocomportamental das crianças e esses efeitos persistem nas avaliações realizadas aos 6 anos e mais. Isso foi constatado, sobretudo, no início da escolaridade formal naquelas crianças que frequentaram, por um longo período, pré-escolas de qualidade. (BRASIL, 2006a)

Soma-se à questão da qualidade, a relevância da oferta de creches e pré-escolas considerando o próprio desenvolvimento infantil e seu impacto na vida dos seres humanos. Shonkoff e Richmond (2011), após anos de pesquisa sobre desenvolvimento infantil, demonstraram que há picos de desenvolvimento neurológico nos primeiros anos da infância. Durante os primeiros oito anos de vida, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas, linguísticas, socioemocionais e físicas que têm implicações em longo prazo para a aprendizagem e o desempenho escolar, além de influenciar as trajetórias das crianças ao longo da vida para a saúde e o bem-estar.

A rapidez e a intensidade com que se processa o desenvolvimento da criança, tanto do ponto de vista físico quanto psíquico, durante esse período, remete à discussão acerca da importância da qualidade dos ambientes e das mediações. Quanto a isso, Zabalza (1998) estabelece pontos fundamentais para o alcance da Educação Infantil de qualidade e, dentre eles, chama atenção para a organização dos espaços:

O espaço acaba tornando-se condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos-chave. As aulas convencionais, com espaços indiferenciados, são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de

trabalho baseada na autonomia e na atenção individual a cada criança. (ZABALZA, 1998, p. 50).

O autor propõe, então, a reflexão sobre a constituição dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil levando em consideração a especificidade desse atendimento, por se tratar de crianças pequenas com características particulares, e por isso Zabalza (1998, p. 50) afirma que “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados”.

E, assim como ele, acreditamos que a qualidade desses espaços e das mediações que ocorrem neles constituem-se requisitos essenciais para suprir as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social). Sobretudo, reconhecer a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuária desse ambiente levou dirigentes públicos à elaboração dos parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil que deveriam estar presentes em ambientes físicos de modo a oferecer condições compatíveis com os requisitos previstos no então PNE. Esse PNE, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, elencou vinte e seis objetivos e metas para a Educação Infantil, sendo que dez deles estavam relacionados à infraestrutura e ao acesso a vagas para essa etapa de ensino. Destacamos, a seguir, as metas que consideramos mais relevantes para esta pesquisa:

- Meta 2 – exigência de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições (creches e pré-escolas), públicas e privadas, que, respeitando as diversidades regionais, assegurem o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo.

- Meta 3 – define que a autorização para construção e funcionamento das instituições, tanto públicas como privadas, só poderá ser obtida se essas atenderem aos requisitos de infraestrutura da segunda meta.

- Meta 4 – estabelece que as instituições já em funcionamento deverão ter seus prédios adaptados.

- Meta 18 – estabelece como objetivo “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” (BRASIL, 2001), o que passa a exigir uma atenção especial no planejamento do espaço e na organização do ambiente, considerando as várias atividades de cuidado (banho, repouso e alimentação), bem como a diversidade de situações e de atividades a serem oferecidas às crianças para evitar um ambiente de confinamento e monotonia.

- Meta 19 – define como responsabilidade dos municípios criar um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil, nos estabelecimentos públicos e

privados, visando ao apoio técnico-pedagógico para a melhoria da qualidade e a garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais e estaduais.

Por sua vez, no PNE de 2014, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a biblioteca escolar é mencionada no texto, assim como havia sido no PNE de 2001. Entretanto, a referência à biblioteca, no PNE de 2014, aparece especificamente em metas e estratégias próprias aos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. Não obstante, a meta 6, de certa forma, envolve a Educação Infantil já que se trata de uma diretriz para a Educação Básica como um todo. Essa meta 6 trata do percentual mínimo a ser atingido para a educação em tempo integral nas escolas públicas até o término da vigência do Plano: 50% das escolas públicas, sendo, pelo menos, 25% dos estudantes da Educação Básica. Relacionadas à essa meta, as estratégias 6.3 e 6.4 citam bibliotecas de maneira genérica:

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, **bibliotecas**, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, **bibliotecas**, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. (BRASIL, 2014, p. 6, grifos nossos).

Como podemos perceber, a existência de bibliotecas nas escolas brasileiras foi determinada pela legislação educacional. Entretanto, no caso da Educação Infantil, essa determinação não consta como meta específica no PNE de 2001-2011 e nem, tampouco, no PNE de 2014-2024. Pensar no direito à educação para as crianças pequenas exige a criação e implementação de políticas públicas que superem a garantia de acesso à escola, exigindo investimentos que assegurem a qualidade da oferta educacional. Portanto, a compra de equipamentos, mobiliários, livros e brinquedos para a constituição de ambientes de aprendizagem, na perspectiva aqui defendida, são fundamentais para a garantia da qualidade. A biblioteca é um dos ambientes de aprendizagem primordiais para assegurar o direito à educação de qualidade para as crianças pequenas.

A seguir, trataremos dos espaços de leitura oferecidos nas escolas de Educação Infantil, observando os arranjos feitos pelas escolas para garantir o acesso à literatura para as crianças. Trataremos, especificamente, de como Belo Horizonte implementa a Lei nº 12.244/2010.

2.2 Os ambientes de aprendizagem da Educação Infantil

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) definiram o

cuidar e o educar como ações indissociáveis que resultam da compreensão da criança como sujeito autônomo (BRASIL, 2010a). Nessa perspectiva, os espaços e os tempos na escola devem ser mediados de maneira a proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade das crianças com consciência e responsabilidade.

No seu artigo 9º, as DCNEI definem que as interações e a brincadeira devem ser consideradas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Essa mesma definição é recuperada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na medida em que as experiências proporcionadas pelo brincar, na interação com os pares e com os adultos, possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e socialização:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2017b, p. 37).

Tomar as interações e a brincadeira como eixos da prática pedagógica e assumir a indissociabilidade entre o cuidar e o educar nos remete à necessidade de assegurar um ambiente pensado para bebês e demais crianças pequenas. Ter em mente como os espaços devem ser moldados, implica a consideração das necessidades e dos ritmos das crianças.

Para Edwards, Gandini e Forman (2016, p. 148), o ambiente é visto como algo que “[...] educa a criança; na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois⁷. Por isso, deve servir como espaço de mediação e interação entre os adultos e crianças e entre as próprias crianças. E, ainda mais, deve estar pela criança, para a criança e sob o jugo da criança. Nas palavras professores de Malaguzzi:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele. (MALAGUZZI, 1984 *apud* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 148).

⁷ Aqui são considerados dois professores sendo uma configuração da organização do quadro de professoras da Educação Infantil. Por exemplo, em Belo Horizonte, a Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 01/2015 estabelece normas de funcionamento da Educação Infantil, inclusive determinando uma razão de crianças por professoras de acordo com a idade das crianças da turma. Além disso, a Lei do Piso - Lei nº 11.738, de 16/7/2008, determina que 1/3 da jornada diária docente deve ser para planejamento, ou seja, a professora está sem as crianças e, por isso, outra professora assume a turma. As turmas, normalmente, possuem duas professoras por turno de trabalho.

Horn (2004) explica que todo espaço pode ou não potencializar aprendizagens. É ele que influenciará a percepção e atuação das crianças e dos adultos. Outra importante contribuição dessa autora é a distinção conceitual entre espaços e ambientes. Para ela, espaços são locais onde as atividades são realizadas e ambientes são o conjunto de todos esses espaços pelos quais ocorrem as interações e seus reflexos na formação dos coletivos e das subjetividades:

O termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambientes” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações interpessoais que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação ao espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. (HORN, 2004, p. 35).

A autora afirma que o “ambiente fala”, por nos afetar de alguma forma, provocando a nossa interação, trazendo nossas vivências, recordações e construindo novas percepções (HORN, 2004).

Na mesma direção, Forneiro (1998) também estabelece diferenciação entre as duas expressões. O termo ambiente, para essa autora, é procedente do latim e faz referência “ao que cerca ou envolve” e pode significar “circunstâncias que cercam as pessoas ou as coisas”:

De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida (FORNEIRO, 1998, p. 233).

Forneiro (1998) apresenta quatro dimensões, também citadas por Horn (2004), que ajudam a entender o ambiente como uma estrutura: “[...] a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento ‘curricular’. A partir desse entendimento, o espaço nunca é neutro” (HORN, 2004, p. 35). Para a autora, a dimensão física abrange aspectos materiais do ambiente; a dimensão funcional destaca a forma como o ambiente é utilizado; a dimensão temporal organiza os tempos em que o ambiente será utilizado e, por fim, e não menos importante, a dimensão relacional tem a ver com o como as relações são estabelecidas a partir dos acessos que são possibilitados nos espaços (normas dos espaços, por exemplo).

Essas quatro dimensões, de acordo com a autora, estão entrelaçadas, ainda que cada uma possa existir por si, porque o “ambiente não é algo estático ou que exista *a priori*”. (FORNEIRO, 1998, p. 235).

Entendemos como Horn (2004) e Forneiro (1998) que os espaços são potencializadores

do desenvolvimento e das experiências das crianças e, como tal, sua organização e exploração devem fazer parte dos planejamentos dos professores como mais uma estratégia de mediação com as crianças. Dentre esses espaços, inclui-se a biblioteca escolar.

Perceber a biblioteca como ambiente de aprendizagem é ponto central para a consolidação de uma “pedagogia da Primeira Infância”, comprometida com o processo de constituição das crianças como sujeitos ativos, livres e autônomos. Como nos ensina Colomer (2017, p. 31), considerando que “os meninos e meninas adquirem muito depressa maneiras simbólicas de representar a realidade”, os livros e a leitura ganham centralidade na constituição de suas subjetividades, pois, conclui a autora, os interesses e as capacidades dos “pequenos leitores” evoluem de forma rápida em seus primeiros anos de vida.

No caso específico das bibliotecas ou das salas de leitura, é no dia a dia do seu funcionamento que podemos observar concepções de ensino, práticas pedagógicas, experiências e interações vividas por crianças e adultos. Acreditamos que a biblioteca é um dos ambientes de aprendizagem que nos afeta de alguma forma, provocando a nossa interação, trazendo nossas vivências e recordações e construindo novas percepções. Ela é, sobretudo, um espaço que tem potencial de mediar a capacidade das crianças e adultos em se formarem como leitores. Por isso, o espaço é essencial e essa ideia de essencialidade nos remete à Bachelard (1993) ao referir-se, em sua obra *A poética dos espaços*⁸, que as memórias produzidas por meio do ambiente vivido são constitutivas da subjetividade humana. Bachelard (1993) sugere que espaços da casa, tais como o quarto, o porão, o sótão, ou “espaços onde habitam as coisas”, como gavetas, cofres e armários, são espaços íntimos e abrigos ocasionais, e que são capazes de produzir sentimentos e lembranças. Por isso, constituem-se em um importante instrumento de descoberta do espírito e da alma humana. Esses sentimentos e lembranças criam, segundo o autor, *imagens poéticas*⁹ que, mesmo não sendo totalmente reais ou racionais, têm um dinamismo próprio; elas são vividas “com todas as parciaisidades da imaginação” (BACHELARD, 1993, p. 196).

Como afirmou Saramago (2009, p. 15), em seu livro *O caderno*, “Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória”. Somos afetados pelos espaços por onde passamos e, no caso específico da infância, registramos

⁸ A poética do espaço (*La Poétique de l'Espace*) é um livro de 1958, escrito pelo filósofo e poeta francês Gaston Bachelard (1884-1962), que reflete sobre a importância e o impacto do espaço do habitar no ser humano.

⁹ Conceito importante na obra de Gaston Bachelard que concebe a imagem por um viés subjetivo, pois, para ele, a imagem toca o sujeito de maneira única, individual. O texto poético vai atingir o leitor de maneira variável, independentemente de qual a intenção ou experiência de quem o escreveu. Para Bachelard, a imagem poética tem essa liberdade – “A imagem poética é, com efeito, essencialmente variacional” (BACHELARD, 1993, p. 185).

memórias afetivas que nos remetem a pessoas, odores, sabores, sons e histórias. Para Bachelard (1993), é somente por meio do espaço que pensamos nossas ações futuras e, antes das ações, utilizamos a imaginação baseada na *imagem poética*. Por sua vez, a imagem poética guarda em si os simbolismos, as sensações e as emoções. Não é constituída, não é limitada como a memória, nem se transforma como a imaginação, ela se recria e evolui.

Seguindo essa linha de reflexões, pensamos o “espaço biblioteca” como um ambiente que vai além da função de guarda de livros. É espaço de memória pensado dentro de sua essencialidade e não como algo apenas a compor um rol de parâmetros ou definições do que uma escola de Educação Infantil deve ter. Um espaço a ser constituído a partir da memória dos pares e daqueles que já passaram pela história daquele território. Espaço que é um Ambiente de Aprendizado pois permite experiências diversas e produz histórias, memórias e, por isso, cultura. Como afirma Perrotti (2015, p. 104):

O ato de ler, em comum com outros atos humanos, transcorre sempre num espaço e tempo concretos e definidos. Assim, ao estar marcado de alguma forma por tal condição inescapável, somos obrigados a interrogar os lugares de leitura não apenas como espaços físicos, neutros e naturais, mas como territórios histórico-culturais definidos e definidores de relações, práticas e representações sociais.

Conceber a biblioteca a partir dessa dimensão histórico-cultural implica entender que o espaço compõe mediações e práticas que estabelecem relações coletivas entre as crianças e os adultos e requer a flexibilização de seus usos como espaço de guarda, de leitura, de pesquisa, de imaginação e de construção de memórias coletivas e individuais. Nessa perspectiva, requer uma organização que comporte uma forma específica de ordenamento desse ambiente, seja pela ordem do acervo ou disposição dos móveis, ou ainda, pelo ordenamento informacional de tudo aquilo que o compõe, pois vai além da ideia de um mero equipamento de guarda, já que se trata de um ambiente que produz sentido para o sujeito que acabou de chegar. Sendo assim, no sentido de acolher aquele que chega, nos perguntamos como esse ambiente poderia acolher, proteger, ampliar experiências e oportunizar a exploração autônoma de sujeitos tão pequenos? É o que vamos tratar a seguir: a organização e a comunicação para esse espaço.

2.3 Os espaços do livro e da leitura nas instituições de Educação Infantil e o lugar da biblioteca

A Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização da biblioteca nas escolas, determinou garantir o direito dos estudantes de acesso a um acervo de qualidade em um ambiente de aprendizagem. De acordo com essa Lei, a efetivação das bibliotecas escolares

deveria ocorrer no prazo máximo de dez anos, contados da data de sua publicação, ou seja, até 25 de maio de 2020. Esse dispositivo jurídico, além de definir, no artigo 2º, o que se entende por biblioteca escolar, determinou condições para a constituição dos acervos considerados como “[...] coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura”. (BAPTISTA, LÓPEZ, ALMEIDA JÚNIOR, 2016, p. 107). Essa Lei jogou luz sobre a importância da biblioteca dentro das escolas, ainda que não tenha sido suficiente para tornar realidade a existência de bibliotecas em cada instituição educativa brasileira.

Baptista, López e Almeida Júnior (2016) estabeleceram uma comparação entre as etapas da Educação Básica pública e o quantitativo de bibliotecas escolares. Tomando como base os dados divulgados pelos INEP, de 2014, eles verificaram que “[...] no caso do Ensino Fundamental, aproximadamente 44% dos estabelecimentos da rede pública possuíam biblioteca, sala de leitura ou ambos os espaços. [...], no Ensino Médio, mais de 87% das escolas públicas possuíam um desses recursos disponíveis ou ambos os dois.” (BAPTISTA, LÓPEZ, ALMEIDA JÚNIOR, 2016, p. 109). Entretanto, no caso da Educação Infantil, os autores relataram que apenas 14% das creches e 12% das pré-escolas possuíam salas de leitura ou biblioteca:

Segundo dados do INEP (BRASIL, 2014), o Brasil contava com 113.714 estabelecimentos públicos atendendo à primeira etapa da Educação Básica, sendo 34.654 creches públicas e 79.060 pré-escolas públicas. [...], apenas 4.852 creches possuíam salas de leitura (14%). Para cumprir a determinação legal, seria preciso criar, em seis anos, 29.802 novas salas de leitura. No caso das pré-escolas, considerando-se que, em 2014, apenas 9.487 instituições contavam com esse recurso (12%), seria preciso criar 69.573 novas salas de leitura ou bibliotecas escolares. (BAPTISTA, LÓPEZ, ALMEIDA JÚNIOR, 2016, p. 109).

Como podemos observar a partir desses dados, universalizar as bibliotecas escolares na Educação Infantil é um desafio em todo o País. Em Belo Horizonte, o desafio se repete. De acordo com o Portal de Notícias da Prefeitura, em março de 2022, existiam 191 bibliotecas escolares distribuídas para 323 escolas municipais, das quais 145 são EMEIs e 178 EMEFs que atendiam, quando da consulta ao Portal, 168.983 estudantes na Capital (BELO HORIZONTE, 2022). Como Barros e Paula (2016) afirmam que todas as EMEFs possuem biblioteca, estando em consonância, portanto, com a Lei nº 12.244/2010, chegamos à conclusão de que o déficit de 132 bibliotecas estaria localizado na Educação Infantil e de que apenas 13 EMEIs possuiriam esse ambiente de aprendizagem.

Acreditamos que o desafio encontrado aqui para a implementação das bibliotecas na Educação Infantil não está relacionado tão somente à garantia de existência dos espaços, da sua organização, dos mobiliários, do acervo, mas também do profissional para atuar nesse ambiente de aprendizagem. A RME/BH atua com “escolas polo”¹⁰ que possuem bibliotecários que atendem mais de uma escola na cidade. Basicamente, as escolas de Ensino Fundamental contam com auxiliares de biblioteca e, no caso da Educação Infantil, as EMEIs que possuem biblioteca contam com professoras em readaptação funcional ou auxiliares de biblioteca. Em função disso, o atual Gerente de Bibliotecas, Ricardo Miranda, planeja uma nova organização que aumente o número de profissionais nas bibliotecas escolares:

A proposta é disponibilizar um bibliotecário para cada escola e, para isso, pretendemos realizar, o mais breve possível, um concurso público para esse cargo. No modelo atual, temos uma biblioteca polo que é referência em uma região, e um bibliotecário que é o responsável técnico pela biblioteca polo e mais outras quatro ou cinco bibliotecas. Esse modelo é perverso para o profissional e ineficiente para a coletividade porque o bibliotecário consegue fazer um bom trabalho no polo, mas as outras ficam prejudicadas. Não poderíamos continuar a ofertar serviços de excelente qualidade somente a poucos. (BELO HORIZONTE, 2021a).

Sobretudo, as EMEIs da cidade que possuem biblioteca precisam compreender a função da biblioteca para a primeira infância, pois os objetivos desse ambiente de aprendizagem devem ser pensados a partir das especificidades das crianças pequenas. Souza e Motoyama (2016, p. 25), afirmam a importância da biblioteca e acrescentam a necessidade de esses espaços serem democráticos para garantir sua consolidação como parceira da escola: “[...] a escola descobriu que necessita do objeto cultural livro para desenvolver a formação social dos homens; e os gestores educacionais observaram a necessidade da escola em formar sujeitos letrados, usufruindo desse espaço de maneira democrática”.

Segundo as autoras, os livros foram, ao longo do tempo, ficando mais acessíveis e convidativos para os leitores, o que tornou a biblioteca um espaço de socialização. Além disso, ressaltam que o objeto livro, além de promover a formação social dos sujeitos, colabora para a formação letrada dos envolvidos, estabelecendo um espaço democrático, promotor de inúmeros aprendizados. Sobretudo, podemos afirmar que a qualidade desse ambiente de aprendizagem se torna fundamentalmente importante para o desenvolvimento das crianças desde o berçário.

Para tornar efetiva a contribuição das bibliotecas para a formação ética, estética e

¹⁰ Escolas polo são escolas municipais de Ensino Fundamental nas quais os bibliotecários estão lotados. Normalmente, essas escolas estão localizadas em regiões de fácil acesso e próximas de outras escolas para facilitar a movimentação dos profissionais que se deslocam para assessorar as demais bibliotecas escolares que não possuem bibliotecário.

política das crianças, é preciso considerar a sua organização, desde a seleção das obras, a disposição do acervo até as atividades que serão desenvolvidas, pois, como ressaltaram Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016, p. 125) “organizar os repertórios em espaços de uso coletivo é criar linguagens de comunicação, é educar, é criar meios para que as crianças descubram relações que envolvem as dinâmicas do conhecimento e da cultura”.

Em relação à organização dos espaços, Souza e Motoyoma (2016) ressaltam que deve ser feita de forma colaborativa, de maneira que todos os envolvidos, adultos e crianças de todas as idades, possam opinar, a partir de critérios e regras cuidadosamente pensadas. Por sua vez, Perrotti, Pieruccini e Carnellosso (2016, p. 125) acrescentam que, uma boa organização dos espaços necessita “[...] ter níveis assegurados de estabilidade, pois do contrário gerará desorientação em vez de orientar”.

Quando pensamos nesses espaços, não falamos apenas da biblioteca, pois estas recomendações deveriam ser seguidas em todos os espaços de aprendizagens. Por exemplo, em relação aos Cantinhos de Leitura, sejam eles dentro das salas de atividades ou, até mesmo, embaixo de uma árvore, esses espaços não são bibliotecas, ainda que possam ter objetivos semelhantes de promover situações de leitura para as crianças, mas devem ser planejados colaborativamente e serem estáveis. São espaços menores, com quantidade reduzida de acervo e podem ser reservados dentro da sala de aula, organizado com livros e objetos que estimulem a leitura e a imaginação das crianças:

É inegável o valor do canto de leitura quando ele consegue se inscrever de forma viva e dinâmica na sala de aula, e incentiva a participação afirmativa e colaborativa dos alunos no processo de construção de conhecimento, abrindo espaço às experiências particulares de leitura. (PIERUCCINI, 2011, p. 79).

Projetar biblioteca, salas de leitura ou outros espaços do livro e da leitura para a Educação Infantil deve significar pensar que o espaço pode ser mais um aliado no desenvolvimento e aprendizado das crianças. Sua organização como ambiente de aprendizagem implica a escolha de livros, uma organização espacial que permita autonomia das crianças na seleção das obras e no seu manuseio, o planejamento de situações de leitura compartilhada, entre outras ações que resultarão na ampliação das experiências das crianças com o universo literário.

É importante, aqui, categorizarmos as diversas nomenclaturas utilizadas para os espaços de leitura nas escolas com o objetivo de esclarecer o leitor sobre os aspectos e características de cada um deles: Esses termos são: biblioteca escolar, cantinho da leitura, salas de leitura e

bebeteca.

A Lei nº 12.244/2010 define o que é biblioteca escolar, no art. 2º, ao considerar que, para os fins da Lei, ela é “a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010b), ou seja, a biblioteca é um espaço dentro da escola que possui a guarda, a catalogação e a organização dos livros. Já o cantinho de leitura, de acordo com Perrotti, Pieruccini e Carnelosso (2016, p. 114), é “um ambiente localizado e implantado, em geral, nas salas das crianças, mas que pode estar em outros locais, como pátios, refeitórios, etc., simultaneamente ou não”. Sobre as salas de leitura, os mesmos autores a definem como “um ambiente especialmente preparado para uso de diferentes turmas e práticas, ligadas à apropriação da cultura escrita” (PERROTTI, PIERUCCINI E CARNELOSSO, 2016, p. 114).

Por sua vez, a bebeteca é um espaço de leitura e de conservação de obras voltado para as crianças pequenas, a partir da faixa etária dos bebês, que possibilite a elas ouvir a leitura de histórias, manusear os livros, conviver com outras crianças e estabelecer outras formas de comunicação mediadas pelos livros e pelas histórias lidas e contadas para elas. De acordo com Baptista (2014, p. 43-44):

Bebeteca é uma Biblioteca especializada no atendimento à primeira infância (crianças de oito meses a seis anos de idade), cujos objetivos são: - Promover situações de leitura para crianças que se encontram na fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem; e - Capacitar promotores de leitura – pais, professores, bibliotecários e voluntários para realizarem apropriadamente a escolha de textos e para desenvolverem mediações adequadas entre o livro e as crianças.

A concepção de bebeteca requer que se compreenda a criança menor de seis anos como sendo o centro do processo educativo e se procure garantir que todas as suas expressões por meio de falas, desenhos, gestos, escritas e de toda manifestação corporal sejam validadas. A concepção do trabalho pressupõe que as crianças, desde os bebês, tenham acesso aos livros como um objeto cultural e que, portanto, elas o manuseiem, apreciam as imagens e as histórias que eles contam. As crianças, em suas especificidades, leem as obras e interagem com ela. Em uma bebeteca, os bebês e as crianças podem transitar livremente entre os livros, escolhendo o que querem ver ou a história que gostariam que um adulto contasse para elas. É um espaço em que a autonomia das crianças é protagonizada no trabalho docente.

Diante disso, a bebeteca é um terreno fértil para atividades diversas que exerçam impacto sobre o leitor em formação, tais como, contações de histórias, leituras individuais e guiadas pelos educadores, apresentação de histórias, autores e diferentes

tipos de livros. É a partir de um espaço como este que o professor consegue apresentar e familiarizar os pequenos com o objeto cultural livro, bem como com as diferentes práticas de leitura. (SOUZA; MOTOYAMA, 2016, p. 31).

Dessa forma, como as autoras explicitaram, as atividades propostas com os livros exercem impacto no leitor em formação. Sobretudo, a qualidade das obras ofertadas deve ser cuidadosamente observada. Baptista *et al.* (2016) destacam que, bem selecionados, esses livros permitem às crianças recriar e enriquecer a capacidade de olhar e de representar simbolicamente:

Os livros que oferecemos às crianças nas bibliotecas infantis lhes permitem aprender a olhar, ampliam sua capacidade de ver, e não apenas por meio das imagens. Esse “saber olhar” ecoa nos detalhes, na contemplação, no olhar conjunto e também no devaneio e nas possibilidades de transformação simbólica que os livros provocam com suas histórias, com suas experimentações linguísticas, com a informação que subverte o pequeno universo individual de conhecimentos (BAPTISTA *et al.*, 2016, p. 111).

Os autores ressaltam não apenas a necessidade de selecionar e organizar os exemplares, mas, sobretudo, de pensar em mediações adequadas que possam ser realizadas junto às crianças pequenas, pois, segundo eles, ao elaborar as intervenções, somos levados a refletir sobre a importância da literatura e do acesso a bons livros não ficcionais na primeira infância (BAPTISTA *et al.*, 2016). Podemos, então, afirmar que as bebetecas, ou bibliotecas para a primeira infância, são espaços que promovem a organização do acervo literário, a leitura e contação de histórias, o desenvolvimento de projetos e ações que estimulem o contato das crianças com livros e seus autores, a formação dos adultos para atuarem como mediadores junto a bebês e demais crianças pequenas. Esse ambiente de aprendizagem, com um planejamento de trabalho e uso dos espaços, pode ser mais um ambiente dentro da escola capaz de ampliar as vivências culturais dos adultos e das crianças. Sobretudo, a qualidade desse ambiente de aprendizagem se torna fundamentalmente importante para o desenvolvimento das crianças desde o berçário.

Para democratizar o acesso ao livro e aos diversos suportes à leitura por meio de bibliotecas, entre outros espaços de incentivo à leitura, a fim de formar e ampliar os acervos físicos e digitais e as condições de acessibilidade, foi instituída a Política Nacional do Livro pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Ao tratar da difusão do livro, essa Lei dispõe que:

Art. 13. Cabe ao Poder Executivo criar e executar projetos de acesso ao livro e incentivo à leitura, ampliar os já existentes e implementar, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes ações em âmbito nacional:

I – [...].

II - estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo e a

consolidação do hábito de leitura, mediante:

a) [...].

b) [...].

c) exigência pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as Bibliotecas escolares; [...]. (BRASIL, 2003).

Para garantir o aporte financeiro a essa Política, a mesma Lei, em seu artigo 17, determinou a fonte de financiamento pelo Poder Executivo: “Art. 17. A inserção de rubrica orçamentária pelo Poder Executivo para financiamento da modernização e expansão do sistema bibliotecário e de programas de incentivo à leitura será feita por meio do Fundo Nacional de Cultura (BRASIL, 2003).

Coimbra (2016), explica que no ano de 1997, como um aporte para o desenvolvimento das ações e metas pedagógicas para o Ensino Fundamental nas escolas da Rede Municipal, surge o Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que estabeleceu normativas e orientações para as bibliotecas que já existiam nas EMEFs. Sobre esse Programa, Coimbra (2016) relata que ele surgiu visando à implementação da nova proposta pedagógica da RME/BH, a Escola Plural¹¹, pelas possibilidades de múltiplas leituras que a biblioteca pode oferecer. A partir de 1997, segundo a autora, muitas bibliotecas foram inauguradas nas escolas municipais de Belo Horizonte e muitas outras foram reinauguradas ganhando mais espaço físico. Antes desse ano, explica, muitas bibliotecas funcionavam em locais improvisados e não faziam parte do PPP das escolas (COIMBRA, 2016). Sendo assim, o mencionado Programa de Bibliotecas colaborou para uma nova concepção do trabalho das bibliotecas escolares das EMEFs, ganhando potência e importância nas escolas e deixando de ser espaços de depósitos de livros.

Embora muito relevante, esse Programa não tratou das bibliotecas escolares voltadas para a primeira infância, nem abordou suas características como ambiente de aprendizagem composto por vários elementos: ambientação, mobiliário, tamanho do espaço, regras, conteúdos materiais, acessibilidade, flexibilidade de práticas, entre outros aspectos, que levam em conta as especificidades do seu público-alvo. Essa discussão só aparecerá, em 2010, com o advento da Lei nº 12.244 que trata da universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, incluindo aí a Educação Infantil.

¹¹ A Escola Plural foi uma proposta político pedagógica que surgiu em 1995 e trouxe diretrizes educacionais para o Ensino Fundamental.

3. A TRAJETÓRIA DO ATENDIMENTO PÚBLICO DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BELO HORIZONTE E A DIMENSÃO DOS AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

A história da Educação Infantil de Belo Horizonte, segundo Vieira (1998), se estrutura a partir de quatro momentos. O primeiro, entre 1910 e 1920, foi marcado pela definição das bases sobre as quais seriam estruturadas as escolas infantis. Nesse período, delimitaram-se os objetivos e os programas oficiais para os jardins de infância¹² e escolas maternas. O segundo momento, ocorreu nos anos 50 e foi “[...] marcado pela criação de vários jardins de infância estaduais, de turmas ou classes infantis anexas ao estabelecimento de ensino primário e também pela formação de professores através de cursos, de seminários e de jornadas da educação pré-primária.” (VIEIRA, 1998, p. 5). No terceiro momento, observou-se a expansão da rede de ensino pré-primário (pré-escola) por meio do surgimento do atendimento privado – as “escolinhas particulares”. O quarto e último momento foi determinado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 que “estabelece o dever do Estado com relação ao direito à educação da criança de zero aos seis anos” (VIEIRA, 1998, p. 4), e pela LDB/96 que inaugura a presença das creches na legislação educacional brasileira, juntamente com as pré-escolas, estabelecendo-as como instituições de caráter educacional.

A criação da primeira escola pública de Educação Infantil coincidiu com a primeira fase descrita pela autora, sendo instituída pelo Decreto nº 2.287, de 05 de janeiro de 1914, que dividia a instituição em duas seções. Na primeira seção funcionaria, em prédio recém-construído para esse fim, na antiga Praça Alexandre Stockler, a Escola Infantil Bueno Brandão. A segunda seção funcionaria na Rua Espírito Santo e seria denominada Escola Infantil Delfim Moreira¹³ (VIEIRA, 1998), ambas instituições estaduais.

Ainda que a primeira instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte date da segunda década do século XX, observa-se um hiato de mais de uma década entre sua inauguração e a da segunda escola de Educação Infantil. Inaugurada em 1957, a primeira instituição pública municipal foi o Jardim de Infância do bairro Renascença, que até hoje oferta educação a

¹² A ideia de “jardim de infância” é atribuída ao alemão Friedrich Froebel, influenciado pelas teorias de Johann Pestalozzi, fundador dos primeiros ensaios no atendimento infantil institucionalizado. Froebel fundou o primeiro jardim de infância, em 1873, propondo que seria um lugar onde as crianças estariam livres para aprender sobre si e sobre o mundo, com manuseio de objetos e participação em atividades lúdicas. (MENEZES, 2001)

¹³ A hoje denominada UMEI Delfim Moreira, até 2010, fazia parte da rede estadual de educação e foi a última unidade de Educação Infantil a ser municipalizada. Esse processo se concretizou muito em função da política geral de municipalização da Educação Infantil, como determina a LDB/96, obrigando os municípios a se responsabilizarem por esse ensino. Com a municipalização, a escola sofreu adequações no espaço físico, no escopo administrativo e todo o trabalho pedagógico foi reorganizado.

crianças de um a seis anos de idade. Em 1969, o Jardim de Infância Elos, municipal, na região Nordeste da cidade, iniciou suas atividades, funcionando em casa adaptada que pertencia ao Centro Comunitário do Bairro São Paulo. Até 1975, essas foram as únicas instituições públicas municipais destinadas exclusivamente ao atendimento de crianças de três a cinco anos de idade totalizando 602 crianças matriculadas (AMORIM, 2010).

De 1957 até 1996, a Educação Infantil atendia, em jornada parcial, crianças de quatro a seis anos de idade matriculadas em doze escolas municipais chamadas Escolas-Polo.

Tabela 2 – Dados gerais das instituições públicas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte nos anos 1980 e 1990

Escola Infantil ou Jardim Municipal	Ano de inauguração	Regional	Prédio próprio
Renascença	1957	Nordeste	Não
Elos	1969	Nordeste	Não
Marília Tanure	1982	Centro sul	Não
Cornélio Vaz de Melo	1982	Noroeste	Sim
Maria da Glória Lommez	1982	Noroeste	Sim
Cristovam Colombo	1982	Oeste	Não
José Braz	1983	Barreiro	Sim
Maria Sales Ferreira	1988	Oeste	Não
Míriam Brandão	1991	Venda Nova	Sim
Alessandra Salum Cadar	1991	Venda Nova	Sim
Francisco Azeredo	1994	Nordeste	Sim
Henfil	1996	Pampulha	Sim

Fonte: Dalben *et al.* (2002, p. 65).

Além do atendimento nas pré-escolas públicas municipais, havia também atendimento em turmas de crianças de quatro e cinco anos nas escolas de Ensino Fundamental. Nessas instituições, não havia a garantia de continuidade do atendimento dessa faixa etária, nos anos seguintes, porque muitas vezes abria-se uma única turma isolada. Diante dessa condição de provisoriedade, essas turmas eram atendidas em condições inadequadas, sem a materialidade necessária para o desenvolvimento do trabalho, ou seja, com espaços, móveis, banheiros e refeitório inadequados à faixa etária.

No caso das EMEIs¹⁴, como se pode verificar na Tabela 3, a seguir, a maioria dos prédios era adaptada, tendo sido cedidos ou emprestados ao poder público municipal:

¹⁴ Essas doze escolas municipais de Educação Infantil existiam antes da Lei nº 1.132, de 18 de setembro de 2018, que estabeleceu a autonomia das UMEIs, transformando-as em EMEIs.

Tabela 3 – Situação dos prédios em que funcionavam as instituições públicas municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte nos anos 1980 e 1990

Escola Infantil ou Jardim Municipal	Prédio próprio	Situação dos prédios
Renascença	Não	Ocupava pequeno prédio alugado da paróquia do bairro, tendo recebido, em 1996, algumas reformas.
Elos	Não	Ocupava prédio cedido pelo Centro Comunitário do Bairro São Paulo, em espaço inadequado para fins de educação pré-escolar.
Marília Tanure	Não	Ocupava prédio cedido pela Fundação Casa do Jornaleiro, funcionando em espaço inadequado a qualquer tipo de ensino.
Cornélio Vaz de Melo	Sim	Ocupava prédio onde funcionou, de 1952 a 1982, escola de ensino fundamental, de mesmo nome.
Maria da Glória Lommez	Sim	Funcionava, desde a criação, como anexo da Escola Municipal Diogo de Vasconcelos, passando a prédio construído para fins de educação pré-escolar em 1992.
Cristovam Colombo	Não	Funcionava em prédio alugado, adaptado.
José Braz	Sim	Funcionou, até 1995, em casa adaptada. A partir desse ano, passou a ocupar prédio construído para fins de educação pré-escolar.
Maria Sales Ferreira	Não	Funcionava em prédio alugado, adaptado, em precário estado de conservação.
Míriam Brandão	Sim	Funcionava em espaço cedido da COHAB, tendo sido ampliado e reformado em 1996.
Alessandra Salum Cadar	Sim	Funcionava em prédio cedido, construído para ser creche.
Francisco Azeredo	Sim	Ocupava prédio onde funcionou, até 1994, escola de ensino fundamental, de mesmo nome, tendo recebido reforma, em fins de 1994, para acolher o Jardim Municipal.
Henfil	Sim	Ocupava prédio onde funcionou, de 1986 a 1996, a Escola Municipal Aurélio Pires, de ensino fundamental, tendo sido reformado, em fins de 1996, para acolher o Jardim Municipal.

Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações adaptadas de Amorim (2010, p. 43-49).

O atendimento à Educação Infantil realizado em prédios adaptados, emprestados ou cedidos, com infraestrutura frágil e inadequada era algo corriqueiro na cidade de Belo Horizonte e prevaleceu até o início dos anos 2000. Por outro lado, na trajetória das instituições de Ensino Fundamental municipal, há similaridades, porém essas semelhanças datam do século XIX, uma vez que o crescimento da rede pública municipal de educação focalizou-se no atendimento a essa etapa de ensino, que se iniciou quase uma década antes da primeira escola pública estadual de Educação Infantil, a Escola Bueno Brandão. Como vimos, entre 1914 e 1957, Belo Horizonte

contou com apenas duas escolas públicas estaduais para o atendimento à Educação Infantil.

Importante ainda destacar que o crescimento da Educação Infantil pública se deu prioritariamente nas “sobras” do Ensino Fundamental, revelando não haver interesse político no atendimento escolar à criança pequena, sobretudo as que eram provenientes de famílias empobrecidas.

O resultado da negligência estatal e de uma sociedade conivente com a ideia de que à criança pequena pobre basta assegurar o cuidado e a atenção que lhes garantam sobreviver frente à ausência da mãe que necessitasse trabalhar produziu, no nosso município, um atendimento quantitativamente insuficiente e precário do ponto de vista da qualidade. (BAPTISTA, 2012, p. 5).

Em 1996, em Belo Horizonte, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mencionados por Baptista (2012), apenas 26% da população de até seis anos frequentava uma instituição educativa. Quanto a isso, Baptista (2012) ressalta que é preciso relativizar essa informação, uma vez que os dados de frequência a creches, ou seja, do atendimento às crianças de zero a três anos, não estavam disponíveis na contagem da população naquele período, significando que o percentual pode ser maior que 26%. Dessa forma, a autora conclui que, no final dos anos 90, o atendimento em Belo Horizonte, além de quantitativamente pouco expressivo, era realizado majoritariamente pela rede privada de ensino, o que contrastava com a situação observada no restante do País.

No Brasil, no mesmo período, o atendimento em creches públicas municipais era de 65% contra 32% de atendimento privado. Na pré-escola, o atendimento público municipal era de quase 70% e o privado, em torno dos 22% (BAPTISTA, 2012). O quadro era ainda mais grave considerando que, em Belo Horizonte, no final dos anos 90, havia oferta de atendimento público para crianças de zero a três anos pouco expressivo, ou seja, essa faixa etária era a mais desassistida em termos educacionais no município. Dos 70% referentes ao atendimento realizado pelo setor público, 29% correspondiam à rede conveniada de creches, cujo público era, prioritariamente, de crianças de famílias de baixa renda.

Como vimos, o atendimento público era inexistente para a população de zero a três anos, irrisório para as crianças de quatro a seis anos e as matrículas no setor privado, ainda que representassem a maioria do atendimento à Educação Infantil na cidade, eram ainda insuficientes. Esse perfil do atendimento revela a ausência ou a desobrigação do poder público na garantia do direito das crianças menores de seis anos à educação. Diante da inoperância do Estado, observa-se, sobretudo nos anos 70, a ampliação da oferta de vagas por instituições filantrópicas e comunitárias.

De acordo com Veiga (2005), a criação de creches comunitárias em Belo Horizonte se deu no período pós Ditadura Militar, quando movimentos sociais, em todo o País, surgiram com o intuito de reivindicar a participação política das camadas populares. Nessa mesma época, no final da década de 70, precisamente em 1979, o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) se estabeleceu definindo demandas pela educação e cuidado das crianças pequenas. Entretanto, apenas em 1983, por meio de chamamento público, foram firmados os primeiros convênios, em caráter experimental, entre a PBH e creches comunitárias da cidade.

É importante compreender o movimento religioso que predominava na década de 70, no Brasil e em Belo Horizonte, porque ele também teve papel importante na organização do atendimento das creches. Especificamente no contexto da renovação da Igreja Católica, nos anos 70, a Teologia da Libertação foi se aproximando das classes populares. De acordo com Veiga (2005), surgiram, nesse período, as Comunidades Eclesiais de Base, que eram grupos de 10 a 15 pessoas que se reuniam com objetivos religiosos e sociais. Essas comunidades tiveram envolvimento em movimentos sociais em causas que variavam desde questões urbanas, como o movimento de jovens e mulheres, até reivindicações para a melhoria das escolas públicas. As organizações religiosas, em Belo Horizonte, tiveram papel importante para a estruturação das associações de bairros e a formação das creches comunitárias. A participação de setores religiosos da sociedade é destacada por Veiga (2005, p. 100):

Além das comunidades eclesiais de base, um outro grupo religioso que influenciou o trabalho junto às creches e ao MLPC foi a Fundação Fé e Alegria do Brasil (F&A), uma obra educativa e social dos jesuítas, com propósitos evangelizadores, filiada à Companhia de Jesus, de origem venezuelana, presente em treze países da América Latina e em oito estados brasileiros.

Anteriormente ao convênio com a pasta da Educação, seja através dos jesuítas ou dos grupos católicos, havia influência significativa dos preceitos religiosos na organização das classes populares que reivindicavam a melhoria das condições de vida de maneira organizada, criando as associações de bairros. De acordo com Veiga (2005), essas organizações religiosas contribuíram para a criação dos centros infantis e creches e apoiaram o MLPC em sua constituição.

Veiga (2005) relata que foi em 1983 o primeiro convênio, de caráter experimental, firmado entre a PBH, por meio da Secretaria Municipal de Saúde, e 17 creches, o que reforça “[...] o cunho assistencial e o caráter compensatório da proposição política para o atendimento em creches [...]” (VEIGA, 2005, p. 182), uma vez que não é estabelecido o convênio por meio da pasta da Educação. Como se tratava de um convênio experimental, foi em curto período que

houve a necessidade de formalização dos primeiros contratos e, ainda em 1983, o convênio foi institucionalizado. Nesse momento, outras creches se associaram ao MLPC e, de acordo com a autora, das primeiras 17 instituições, o Movimento passou a contar com 35 creches em 1984.

Na mesma época, a recém criada Secretaria Municipal de Ação Social assumiu a política de conveniamento:

Este novo convênio beneficiou 35 creches e 2.132 crianças, tendo sido acompanhado por técnicos da Secretaria Municipal de Assistência Social – SMAS e por uma comissão formada por três pessoas eleitas pelo MLPC para este fim. O acompanhamento realizou-se através de visitas, orientações e supervisão às creches conveniadas. (VEIGA, 2005, p. 182).

Esse novo conveniamento teve a duração de um ano e, no final de 1984, foram realizadas avaliações sobre o atendimento nas quais se levantaram as dificuldades no funcionamento diário das creches e, segundo Veiga (2005), buscou também levantar aspectos sobre o conveniamento como a sua cobertura e fiscalização.

Em 1993, quase uma década depois, foi realizado um diagnóstico sobre a rede de creches conveniadas conduzido pela equipe da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da PBH, em parceria com o Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro do MEC, atualmente extinto. Esse diagnóstico possibilitou a definição de novos parâmetros para a política de atendimento a crianças de zero a seis anos em uma perspectiva educacional. Em termos gerais, conforme descrito por Veiga (2005), o diagnóstico apontou questões a serem priorizadas pela PBH, tais como:

- a necessidade de definir a especificidade do serviço creche;
- a observância de critérios mínimos para a celebração de convênios;
- a criação de um *Grupo de Trabalho Inter-Secretarias*, objetivando uma integração e articulação entre as diversas instâncias municipais responsáveis pelo atendimento à população de 0 – 6 anos;
- a inversão da tendência da faixa etária atendida (a maior parte composta por crianças de 4 a 6 anos), estimulando e incentivando investimentos significativos na faixa etária de 0 a 3 anos;
- a valorização dos profissionais que atuam nas creches conveniadas, o que requer a organização da categoria e a regulamentação da carreira profissional deste educador;
- a viabilização de ações municipais no sentido da definição de uma política de atendimento à criança de 0 a 6 anos em creches, tais como: revitalização da rede de pré-escola municipal, caracterização e avaliação do atendimento educacional das creches, implantação de Programa de Supervisão, definição de Programas de Formação e criação de programas apropriados ao atendimento à criança maior de 7 anos;
- a realização de estudos para qualificar a demanda por creches, desenvolver estudos demográficos e estudos de custo do atendimento de uma criança em creche;
- a criação e a instalação de uma equipe técnica central, no âmbito da SMDS, de caráter multidisciplinar, responsável por uma atuação articulada de supervisão sistemática às creches;
- a definição de recursos financeiros para a implementação da política da Educação

Infantil, especialmente no tocante às creches;
 - enfim, um investimento político em quantidade e qualidade por parte do Poder Público municipal, evitando ações pontuais e insistindo, prioritariamente, na articulação entre áreas e na formulação de política de atendimento;
 - a implantação gradual da rede direta de creche, “inicialmente prevista na sua globalidade, incluindo projeto de rede física, proposta educacional, plano de carreira dos profissionais (Belo Horizonte, 1993, p. 64-67). (VEIGA, 2005, p. 186-187).

A partir desse diagnóstico, a PBH, por meio da Secretaria de Assistência Social, estabeleceu nova diretriz para o atendimento das crianças nas creches conveniadas. Alguns anos mais tarde, a política de conveniamento passou da pasta da Assistência Social para a pasta da Educação. Essa nova política municipal de convênios teve repercussão na organização do atendimento da Educação Infantil ofertado pelo município, assumindo seu caráter educacional e não mais estritamente assistencial.

Até o final dos anos 90, não havia dados sobre a necessidade real de vagas para a Educação Infantil na cidade e, por isso, a SMED-BH encomendou ao Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Economia da Universidade Federal de Minas Gerais (CEDEPLAR/UFMG) um estudo da demanda por atendimento educacional a crianças de zero a sete anos (BAPTISTA, 2012). Esse estudo foi coordenado pela Secretaria Municipal de Planejamento e executado pelo CEDEPLAR/UFMG no ano de 1998. Foram realizadas entrevistas com 1.618 famílias através de amostra de domicílios. As famílias responderam a um questionário sobre a idade das crianças, frequência a creches ou pré-escolas e o interesse e opinião das famílias sobre o atendimento na Educação Infantil. Na Tabela 4, a seguir, apresentamos alguns dados da pesquisa realizada:

Tabela 4 – Situação de crianças, até sete anos de idade, em relação à frequência a escolas, no ano de 1999, em Belo Horizonte

Situação das crianças	Número	% do total de crianças
Crianças fora de creche e pré-escola	981	60,63%
Crianças que frequentavam creche e pré-escola	539	33,31%
Crianças que frequentavam Ensino Fundamental	98	6,06%
Total de crianças	1.618	100,00%

Fonte: BAPTISTA (2012, p. 6).

Os dados revelam que a maioria das crianças da cidade, no recorte etário da Educação Infantil, estava fora da creche e da pré-escola. As poucas crianças matriculadas estavam majoritariamente na rede privada. Por sua parte, o IBGE apresentava o número de matrículas

na pré-escola e o total da população de zero a seis anos, por faixa etária, conforme se pode verificar na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 – Distribuição da população de 0 a 6 anos por frequência a creche e pré-escola, em Belo Horizonte, em 1996

Faixa etária (anos)	População	Frequendo creches e pré-escola
00 - 03	135.716	----*
04 - 05	103.122	63.140 (26%)
Total	238.838	100%

*Dados não disponíveis.

Fonte: BAPTISTA (2012, p. 5).

Apesar de o censo populacional datar de 1940, nele não era realizado o levantamento da frequência a creches que, na época, não eram consideradas serviços educacionais. Conforme explica Baptista (2012), como não eram coletadas informações sobre frequência a creches, não se tinham, portanto, informações oficiais sobre o atendimento educacional de crianças de zero a três anos. Entretanto, conclui-se, por estimativa, que a diferença entre os 26%, que o IBGE apontava, somente em relação às crianças que frequentavam pré-escola, e o que a pesquisa do CEDEPLAR/UFMG encontrou, 33%, isto é 7%, poderia ser atribuído a matrículas em creches (0 a 3 anos). Ressaltando-se que todas elas eram em instituições privadas, já que não existia oferta pública.

Quanto à predominância do atendimento na rede privada de educação à época, Baptista (2012) evidencia sua extensão, conforme se pode observar na Tabela 6:

Tabela 6 – Distribuição da matrícula inicial na Educação Infantil, segundo a rede de ensino, em Belo Horizonte, em 1998

Redes	Total	Percentual
Estatual	9.512	15,0%
Municipal	5.571	8,8%
Particular	30.663	48,2%
Conveniada	17.838	28,0%
Total	63.584	100,0%

Fonte: BAPTISTA (2012, p. 9).

Resumindo a condição do atendimento educacional na Educação Infantil, até início dos anos 2000, encontramos que o atendimento público era exclusivamente para crianças de quatro

e cinco anos e minoritário, sendo a maioria da oferta de matrículas públicas na rede estadual de ensino e o menor percentual na rede municipal (15,0% e 8,8%, respectivamente). A rede privada era responsável por 76,2%, aí incluída a rede conveniada, sendo a maioria na rede particular, isto é, em instituições com fins lucrativos (48,2%). Majoritariamente realizada pela rede particular, a oferta da Educação Infantil atendia principalmente às classes sociais com poder aquisitivo capaz de arcar com mensalidades cobradas pelas escolas privadas. Nem sempre ocorria em espaços adequados, observando-se fortes componentes de improvisação (BAPTISTA, 2012), conforme pode ser verificado nas Tabelas 2 e 3 já apresentadas anteriormente. Algumas estratégias eram pensadas, porém, sempre como uma ideia de compensação de atendimento à pré-escola, como um arranjo “caseiro” e não como uma política pública da cidade.

A LDB/96, ao atribuir aos municípios a responsabilidade pela Educação Infantil, possibilitou a instituição de sistemas municipais de ensino autônomos, impulsionando a normatização e a organização do funcionamento da Educação Infantil do município de Belo Horizonte. Em 1998, instituiu-se o Sistema Municipal de Ensino (SME/BH) na capital de Minas Gerais e foi criado o Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), órgão de caráter deliberativo, normativo e consultivo, com o objetivo de assegurar aos grupos representativos da sociedade o direito de participar da definição das diretrizes da educação no âmbito municipal.

Anteriormente à criação do CME/BH, em 1994, a gestão pública municipal demonstrou sua atenção para com a situação da organização e do acompanhamento do atendimento educacional às crianças da Educação Infantil com a criação dos Centros de Educação Infantil (CEIs). Constituídos por equipes especializadas, os CEIs tinham o objetivo de fortalecer a política de Educação Infantil do município, assessorando, apoiando, supervisionando e avaliando estabelecimentos de Educação Infantil públicos e privados conveniados com a PBH. O trabalho realizado nos CEIs colaborou para a criação das normas e discussões sobre o atendimento de qualidade ofertado para a Educação Infantil em Belo Horizonte.

Em 2000, o CME/BH apresentou para a sociedade a primeira Resolução que tratava do funcionamento das instituições de Educação Infantil vinculadas ao SME/BH. A Resolução nº 001/2000 estabelecia as normas para o funcionamento da Educação Infantil apresentando concepções, formas de funcionamento e indicadores de qualidade, sendo importante, dentre outros aspectos, para as definições acerca da organização do funcionamento das escolas, da quantidade de crianças por faixa etária, em cada turma, em relação ao quantitativo de

professores e do padrão arquitetônico das UMEIs que, alguns anos mais tarde, começariam a ser construídas. A seção V da mencionada Resolução, intitulada *Dos Espaços, Das Instalações e Dos Equipamentos*, orientou as instituições para um atendimento de qualidade (BELO HORIZONTE, 2000).

Em 2015, a Resolução CME/BH nº 01 foi homologada, revogando-se, assim, a Resolução de 2000. Nesse novo texto normativo, foram revistas as orientações anteriores avançando-se na direção de maior qualidade para a Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2015a). A seguir, no Quadro 1, comparamos as duas Resoluções, ressaltando aspectos que tratam dos ambientes e, principalmente, da biblioteca, que é o que nos interessa mais propriamente:

Quadro 1 – Comparação das Resoluções CME/BH nº 001/2000 e nº 01/2015 nos quesitos espaços, instalações e equipamentos de instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte

Resolução CME/BH nº 001/2000 (arts. 14 e 15)	Resolução CME/BH nº 01/2015 (arts. 50 e 51)
<p>I - Espaço para recepção;</p> <p>II - sala de professores, para serviço administrativo-pedagógico e de apoio;</p> <p>III - salas para as atividades das crianças, com ventilação adequada, iluminação natural e artificial e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados;</p>	<p>I - recepção;</p> <p>II- sala própria para atividades administrativas e pedagógicas;</p> <p>III - sala de professores;</p> <p>IV - salas para atividade das crianças, com dimensões que garantam, no mínimo, 1m² (um metro quadrado) por criança, com ventilação direta e iluminação natural, que podem ser complementadas com a artificial;</p> <p>V - materialidade, jogos e brinquedos adequados à faixa etária atendida, em boas condições de uso e segurança incluindo os que valorizem a diversidade étnico racial;</p> <p>VI - mobiliário e equipamentos adequados às atividades pedagógicas, em quantidade suficiente e tamanho proporcional à faixa etária atendida, não se constituindo em obstáculo nem cerceamento à liberdade de movimento das crianças;</p> <p>XV - sala multiuso destinada a atividades diferenciadas, planejadas de acordo com a proposta pedagógica, com equipamentos e acessórios adequados;</p> <p>XVII - biblioteca ou cantinhos de leitura nas salas de atividade ou sala multiuso.</p> <p>§ 2º - Deve ser garantido o acesso das crianças com deficiência, por meio da supressão de barreiras arquitetônicas, da instalação de rampas ou outras formas que ofereçam segurança, além de mobiliário e equipamentos necessários às suas especificidades.</p>
<p>IV - refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às</p>	<p>VII - refeitório;</p> <p>VIII - instalações, equipamentos e condições para o preparo</p>

<p>exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferta de alimentação;</p> <p>V - disponibilidade de água potável para consumo e higienização;</p>	<p>e/ou fornecimento de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança;</p> <p>IX - instalação de água potável para consumo e higienização, acessível às crianças</p>
<p>VI - instalações sanitárias completas, adequadas e suficientes para atender separadamente crianças e adultos;</p>	<p>X - banheiros infantis adequados às faixas etárias atendidas, com portas desprovidas de chaves e trincos, que garantam a proporção de:</p> <p>a) 1 (um) vaso sanitário para cada 20 (vinte) crianças;</p> <p>b) 1 (um) lavatório para cada 20 (vinte) crianças;</p> <p>c) chuveiros em quantidade suficiente para atender a rotina de banho definida pela instituição, tendo como parâmetro 1 (um) chuveiro para cada 20 (vinte) crianças.</p> <p>XI - banheiro infantil equipado para atender crianças com deficiência ou adaptações nos banheiros existentes;</p> <p>XII - banheiros, para uso exclusivo de adultos, com instalações sanitárias completas.</p>
<p>VII - berçário provido de berços individuais, com espaço mínimo de meio metro entre eles, dentro das normas de segurança específicas para este mobiliário, com área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e para higienização de utensílios, com balcão e pia, espaço próprio para banho das crianças;</p>	<p>Art. 51 - A instituição que atender crianças de 0 (zero) a 2 (dois) anos de idade deverá dispor de espaços próprios para essa faixa etária, que possuam:</p> <p>I - ambiente para repouso provido de berços individuais ou similares, que respeitem a distância mínima de 50 (cinquenta) centímetros entre eles e as paredes;</p> <p>II - ambiente que possibilite a movimentação e estimulação das crianças;</p> <p>III - solário próprio ou área livre para o banho de sol;</p> <p>IV - local para banho e de troca de roupa das crianças, com lavatório para utilização dos adultos;</p> <p>V - local para guardar os materiais de higiene de uso individual das crianças;</p> <p>VI - lactário;</p> <p>VII - materialidade e brinquedos adequados à faixa etária atendida, em boas condições de uso e segurança incluindo os que valorizam a diversidade étnico racial.</p>
<p>VIII - área com incidência direta de raios de sol ou espaço externo que atenda a essa necessidade;</p>	<p>XIII - espaço externo organizado com:</p> <p>a) área com incidência direta de raios solares;</p> <p>b) área coberta;</p> <p>c) área verde;</p> <p>d) parque infantil.</p>
<p>IX - área de serviço, lavanderia;</p>	<p>XIV - área de serviço/lavanderia devidamente equipada com tanque; depósito de material de limpeza e armário para guardar vassouras, rodos e similares, adequados e em bom estado de conservação e segurança;</p> <p>XVI - local adequado para depósito de lixo, que não permita o acesso das crianças;</p> <p>§ 1º - As dependências citadas nos incisos IV, VII, VIII, X, XI, XII, XIV, XV, XVI e XVII desta Resolução, devem ter</p>

	<p>pisos que ofereçam segurança e fácil limpeza e paredes revestidas com material liso e lavável.</p> <p>§ 1º - Os ambientes para repouso e movimentação podem ser organizados em um único espaço, desde que o mesmo possua metragem suficiente para garantir as especificidades apontadas nos incisos I e II deste artigo.</p> <p>§ 2º - A área livre para o banho de sol pode ser compartilhada com outras faixas etárias, desde que garantido horário diário adequado e o uso específico para as crianças de 0 (zero) a 2 (dois) anos de idade.</p> <p>§ 3º - É essencial que, no ambiente de repouso e/ou movimentação, sejam disponibilizados pia ou álcool gel e uma bancada ou trocador para troca de fraldas, com dimensões mínimas de 100 cm x 80 cm e altura em torno de 85 cm, acompanhada de colchonete.</p> <p>§ 4º - Salienta-se que o local de banho das crianças de 0 (zero) a 1 (um) ano deve ter banheira contígua à bancada com ducha de água quente e fria, além de trocador com as especificações contidas no § 3º.</p> <p>§ 5º - Salienta-se que o local de banho das crianças de 1 (um) a 2 (dois) anos deve ter alteamento de 40 (quarenta) centímetros.</p> <p>§ 6º - O local para banho pode ser compartilhado entre as crianças de 0 (zero) a 2 (dois) anos, desde que atenda as especificidades dessa faixa etária, garantidas as condições de higiene e segurança.</p> <p>§ 7º - O banheiro e ou o local para banho das crianças menores de 2 (dois) anos deve ser localizado próximo de suas respectivas salas.</p> <p>§ 8º - As instituições que não possuem lactário poderão utilizar as instalações a que se refere o inciso VIII do art. 49 desta Resolução, desde que atendam às exigências citadas, inclusive para higienização, esterilização, guarda e distribuição das mamadeiras e dos utensílios dos bebês.</p>
<p>X - área coberta para atividades externas compatível com a capacidade de atendimento, por turno, da instituição</p>	
<p>Parágrafo único. A área coberta mínima para as salas de atividades das crianças deve ser de um metro quadrado por criança atendida.</p>	
<p>Art. 15 A área externa para uso das crianças deve corresponder a, no mínimo, vinte por cento do total da área construída e ser adequada para atividades físicas e de lazer.</p> <p>Parágrafo único. Recomenda-se que a área externa possua árvores, flores, jardim, horta e playground.</p>	

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos das Resoluções CME/BH nº 001/2000 e nº 01/2015. Belo Horizonte (2000; 2015a).

Do ponto de vista da infraestrutura, as duas Resoluções detalham os espaços físicos da

unidade de educação, a organização e a composição desses espaços em relação ao quantitativo de crianças como, por exemplo, um vaso sanitário para cada 20 crianças, bem como consideram os espaços de sono e a colocação de berços e colchonetes de maneira a estabelecer um distanciamento entre eles. Além disso, especificam as áreas físicas da instituição como, por exemplo, na Resolução de 2015, que introduz, no item XVII, a biblioteca ou os cantinhos de leitura nas salas de atividade ou sala multiuso, o que demonstra um avanço das discussões sobre a existência da biblioteca ou de outro espaço destinado à literatura nas escolas infantis. As duas Resoluções apresentam orientações importantes para a organização dos espaços físicos que devem compor as instituições públicas e privadas do SME/BH.

É importante ressaltar que as EMEIs de Belo Horizonte, antigas UMEIs, antecederam a única política pública em âmbito nacional destinada à construção de prédios para atendimento educacional de crianças de zero a seis anos no Brasil. A Resolução CD/FNDE nº 6/2007 instituiu o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA¹⁵), visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas, bem como a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil (BRASIL, 2007). Esse programa atuava sobre dois eixos principais, indispensáveis à melhoria da qualidade da educação. O primeiro deles voltado para a construção de creches e pré-escolas, por meio de assistência técnica e financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com projetos padronizados que eram fornecidos pelo próprio Fundo, ou projetos próprios elaborados pelos proponentes. O segundo eixo destinava-se à aquisição de mobiliário e equipamentos adequados ao funcionamento da rede física escolar da Educação Infantil, tais como mesas, cadeiras, berços, geladeiras, fogões e bebedouros. No escopo do projeto, que pode ser acessado no site do FNDE¹⁶, os espaços previstos são salas de aula, banheiros, refeitórios, entre outros. O importante aqui é ressaltar que o espaço Biblioteca não compõe este projeto para as escolas (BRASIL, 2007).

Em Belo Horizonte, após ser instituído o PROINFÂNCIA, o projeto arquitetônico das futuras EMEIs, seguiu suas orientações e as previstas na Resolução CME/BH nº 001/2000. No projeto inicial, previa-se que as edificações seriam construídas com capacidade de atendimento para, aproximadamente, 270 crianças, que ocupariam espaços horizontalizados divididos em dois blocos. O primeiro bloco seria destinado às instalações administrativas e às turmas de crianças de até dois anos. O segundo bloco, às turmas de crianças de três a cinco anos e oito

¹⁵ Esse programa se tornou referência para o MEC, tendo parte das suas definições incorporada dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b).

¹⁶ Pode ser acessado em <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>.

meses. Esse modelo perdurou até início do ano de 2010, quando a PBH reformulou o projeto elevando a capacidade de atendimento para 440 crianças, aproximadamente. Nessa segunda fase, a verticalidade marca o padrão da construção, ou seja, os prédios passaram a ter dois andares. O primeiro andar, com as instalações administrativas da instituição e as turmas de crianças de até dois anos, enquanto as turmas das crianças de três, quatro e cinco anos ficaram nas salas dos andares superiores. Em ambos os formatos existe uma sala projetada de maneira diferente das demais salas da escola, com estantes para livros e, uma área maior, que recebeu o nome de “Sala Multiuso”. Entretanto, esse espaço vem sendo utilizado como biblioteca em algumas escolas de Educação Infantil.

Conforme podemos observar, Belo Horizonte vem buscando garantir o atendimento da demanda por vagas da Educação Infantil na cidade. Sobretudo, criou, ao longo dos anos, estratégias para a construção de prédios educacionais adequados à especificidade das crianças pequenas. No próximo item, a seguir, explicaremos com mais detalhamento como essas estratégias de ampliação do atendimento continuaram e como a inexistência do espaço da biblioteca perpetua na história das edificações para a primeira infância.

3.1 O atendimento das crianças menores de seis anos na RME/BH

A cidade de Belo Horizonte é organizada em nove Regionais Administrativas. Em cada uma delas, existe uma Diretoria Regional de Educação (DIRE) que atua diretamente no território. São elas: Diretoria Regional de Educação Barreiro - DIRE-B, Diretoria Regional de Educação Centro-Sul - DIRE-CS, Diretoria Regional de Educação Leste - DIRE-L, Diretoria Regional de Educação Nordeste - DIRE-NE, Diretoria Regional de Educação Noroeste - DIRE-NO, Diretoria Regional de Educação Norte - DIRE-N, Diretoria Regional de Educação Oeste - DIRE-O, Diretoria Regional de Educação Pampulha - DIRE-P, Diretoria Regional de Educação Venda Nova - DIRE-VN. Cada uma das Regionais Administrativas possui um quantitativo de escolas e creches parceiras.

Como vimos na seção anterior, o perfil do atendimento às crianças de zero a seis anos no município, durante muitas décadas, foi basicamente privado, ampliando-se, progressivamente, a oferta pública, inclusive para as faixas etárias menores. Na Tabela 7, abaixo, verifica-se o crescimento das instituições públicas de Educação Infantil, entre 2004 e 2012, por Regional Administrativa da cidade:

**Tabela 7– Número de UMEIs, por Regional Administrativa, e datas de inauguração.
Belo Horizonte, 2004 – 2012**

Ano de inauguração	Barreiro	Centro -Sul	Leste	Nordeste	Noroeste	Norte	Oeste	Pampulha	Venda Nova	Total
2004	1	2	2	1	4	1	2	1	1	15
2005	2	1	--	4	1	2	--	--	3	13
2006	1	--	--	1	--	--	--	--	--	2
2007	2	--	--	1	--	3	--	1	--	7
2008	--	--	--	--	1	1	1	--	--	3
2009	1	1	2	2	2	--	--	1	--	9
2010	2	3	--	--	--	1	--	--	1	7
2011/2012	--	1	--	1	2	1	1	--	1	7
Total	9	8	4	10	10	9	4	3	6	63

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Reis (2012, p. 92-95).

Ainda que tenha havido significativa ampliação do acesso à Educação Infantil pública, o município não conseguia atender à demanda reprimida e precisou estabelecer critérios que minimizassem essa dívida histórica com a sociedade, principalmente em relação às camadas mais vulneráveis. Foi criada, então, uma comissão com o objetivo de definir critérios a serem empregados para a distribuição de vagas, sendo composta pelos representantes dos seguintes órgãos e instituições: SMED/BH, CME/BH, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, MLPC, UFMG, Fórum Mineiro de Educação Infantil, Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social e Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação. Os critérios de acesso às vagas foram estabelecidos como se segue:

- Garantia de vaga, em caráter compulsório, para crianças com deficiência, conforme Lei Federal nº 7.853 de 24/10/1989 e Decreto Federal nº 3.298, de 20/12/1999, art. 24, inciso I, § 3º.
- Garantia de vaga, em caráter compulsório, para criança sob Medida de Proteção, conforme Lei Federal nº 8.069, de 13/06/1990, art. 98.
- Distribuição do restante de vagas, segundo os seguintes parâmetros:
 - 70% das vagas para crianças pertencentes a famílias em situação de vulnerabilidade social definida a partir de análise de dados socioeconômicos declarados no ato da inscrição;
 - 10% das vagas preenchidas por meio de sorteio entre as famílias, cujo endereço de residência ou do trabalho dos pais encontra-se num raio de até um quilômetro de distância da instituição pleiteada;
 - 20% das vagas preenchidas por sorteio público geral, do qual participam todas as crianças inscritas e que não estejam dentro dos critérios de vulnerabilidade estabelecidos. (BELO HORIZONTE, 2016, p. 38).

As inscrições para pleitear as vagas eram feitas pelas famílias, nas unidades de interesse, mediante preenchimento de formulário que colhia, entre outros dados, informações sobre a

condição socioeconômica da família. Esses dados eram analisados pelo Núcleo Intersetorial Regional (NIR) que, sendo composto por representantes das Secretarias de Saúde, Políticas Sociais, Educação e Assistência Social, tinha acesso a informações sobre as famílias e podiam cruzar os dados declarados na inscrição com as informações obtidas em seus diversos programas e ações junto à população em geral. A partir da inscrição, a família era classificada quanto à situação de vulnerabilidade. Essa “ação afirmativa” tinha como objetivo atender prioritariamente às famílias mais necessitadas ou com crianças com deficiências ou em violação de direitos e risco de morte.

As inscrições feitas dessa forma levavam a um dado irreal da verdadeira demanda da cidade pelo atendimento à Educação Infantil, pois as famílias podiam fazer inscrições em quantas UMEIs fossem de seu interesse. Para a organização da política pública, essa forma de cadastramento não era interessante. Em função disso, em 2017, o NIR, cujo objetivo era o de “*ranquear*” as famílias das mais vulneráveis para as menos vulneráveis, uma vez que não existia vaga para todas as crianças, deixou de existir em todas as Regionais da cidade, e o cadastramento da demanda por vagas para a Educação Infantil passou a ser feito no formato eletrônico, otimizando e organizando a demanda de atendimento da cidade. Entretanto, essa forma de cadastramento coloca em questão se de fato a população mais vulnerável tem acesso aos meios eletrônicos, o que nos leva a questionar se não há uma demanda oculta exatamente da população que mais precisaria desse atendimento. Reconhecemos a importância do cadastramento eletrônico, que possibilita o conhecimento da demanda e a melhoria da organização da oferta, mas acreditamos que ainda são necessários estudo e implementação de estratégias políticas mais eficientes para que a população mais vulnerável não fique excluída desse sistema.

Contudo, ainda que possa haver uma “*sub demanda*” por atendimento e ainda que o histórico do atendimento educacional às crianças de zero a seis anos na cidade de Belo Horizonte comprove o aumento na oferta de vagas, se comparadas às exigências do PNE e às demandas das famílias, as taxas referentes ao atendimento de zero a três anos, bem como as relativas ao atendimento em tempo integral ainda são baixas.

Para Baptista (2012), nas sociedades contemporâneas, há um maior reconhecimento do papel e da importância da Educação Infantil, o que resultou em definições legais e em textos jurídicos que protegem o direito à educação e, ainda, em regulamentações dos órgãos oficiais. Para a pesquisadora, a ampliação da oferta de vagas públicas é uma correção da injusta distribuição de vagas:

A sociedade atual parece reconhecer a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. Hoje e a cada dia mais, a Educação Infantil é uma demanda da população e integra a pauta dos governos, sobretudo, nacional e municipal. Entretanto, ainda que a legislação vigente seja clara quanto à obrigação do Estado e ao direito das crianças e de suas famílias, a realidade ainda está distante de um atendimento que assegure, a todas às famílias interessadas, o direito de matricular seus filhos em instituições públicas de Educação Infantil, principalmente no que se refere ao atendimento às crianças de zero a três anos. (BAPTISTA, 2012, p. 39).

Ainda que Belo Horizonte venha criando, ao longo dos anos, estratégias para ampliar o atendimento, não é possível afirmar que contemple todas as idades, ou que a qualidade da oferta dos ambientes esteja garantida. Em 2019, os dados da RME/BH, como veremos a seguir, demonstram que a opção da gestão para o atendimento público às crianças de zero a três anos não se concretizou. Considerando a população mais pobre, na verdade, há uma necessidade de qualificação da demanda, visto que ainda é fato que quanto mais nova é a criança, mais difícil é a garantia de uma vaga com qualidade:

Tabela 8 – Lista de espera por atendimento, em junho de 2019, de crianças de 0 a 3 anos, por Regional Administrativa – rede própria e rede parceira de creches

Regional	Berçário	1 ano	2 anos	3 anos	Total
Barreiro	184	123	58	0	365
Centro-sul	54	0	0	0	54
Leste	17	6	0	0	23
Nordeste	263	176	0	0	439
Noroeste	139	305	83	0	527
Norte	196	193	0	0	389
Oeste	120	58	12	0	190
Pampulha	124	0	0	0	124
Venda nova	291	71	71	0	584
Total	1.388	1.083	224	0	2.695

Fonte: PBH (2019).

A Portaria SMED/BH nº 215/2018 definiu diretrizes e procedimentos para a organização do processo de inscrição para fins de levantamento de demanda e matrícula na Educação Infantil para as faixas etárias entre zero e três anos para o ano de 2019. Essa Portaria, em seu art. 10, dispôs que, no caso das crianças não atendidas, seriam organizadas listas de espera, por faixa etária e por jurisdição, seguindo-se a classificação de vulnerabilidade social. Entretanto, trouxe uma orientação que dificultou o acesso das famílias às vagas. No Parágrafo Único desse mesmo artigo, orientou que, no caso de uma jurisdição estar com a lista de espera esgotada para uma determinada faixa etária, poderia ser utilizada a lista de espera de uma outra

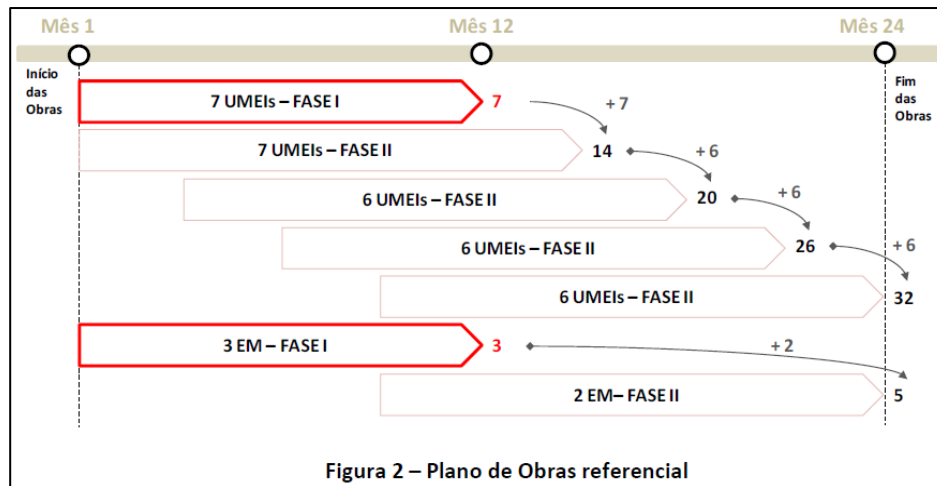
jurisdição próxima (BELO HORIZONTE, 2018). O problema é que a localização geográfica de uma jurisdição para outra poderia dificultar a locomoção das famílias e, no caso de não aceitarem a vaga, perderiam o acesso pela lista de espera. Dessa forma, a família, ao negar a vaga, perderia o cadastro feito sendo retirada da lista de espera. Ainda que a criança não tenha sido atendida, permanecendo fora da escola, a lista de espera por atendimento não mais registraria a sua demanda. Infelizmente, dados sobre isso não são produzidos.

Por tudo isso, não seria prudente afirmar que os dados de acesso melhoraram, pois devem ser confrontados, visto que, além do não atendimento da família que nega a vaga devido à distância de sua residência, ainda faltam vagas para o berçário e para as crianças de um ano, além da oferta de atendimento em tempo integral para todas as faixas etárias. Entretanto, há de se considerar que esse movimento de ampliação de vagas vem ocorrendo na cidade. Até 2012, existiam 63 UMEIs; em 2009, foi celebrada a formalização pela PBH da primeira Parceria Público Privada da Educação (PPP da Educação) realizada no Brasil e, a partir de 2013, ocorreu uma grande ampliação, como descreveremos a seguir.

Em 2012, Belo Horizonte contava com 63 UMEIs, 193 Creches Conveniadas, 13 Escolas Municipais de Educação Infantil e turmas de pré-escola em 18 Escolas Municipais de Ensino Fundamental. A partir de 2013, iniciou-se a construção de 32 UMEIs e de 5 Escolas de Ensino Fundamental, por meio da PPP da Educação, na modalidade de concessão administrativa de obras e serviços não pedagógicos, legislada pela Lei nº 11.079/2004. Com essa iniciativa, foram criadas aproximadamente 14 mil novas vagas na Educação Infantil. Vieira (2019) afirma que uma das questões que parece ter motivado o poder público em Belo Horizonte a buscar alternativas para o atendimento à Educação Infantil por meio do esforço privado de construção foi “o arrojado projeto social da Lei Orgânica da cidade, a qual, em 1989, colocava a Educação Infantil como obrigatória, gratuita e em tempo integral (Art. 157 § 1º inciso II)” (VIEIRA, 2019, p. 7). A autora destaca que havia um déficit de, no mínimo, 60 mil vagas, em Belo Horizonte, em 2011.

No caso do projeto da PPP da Educação, a SMED/BH estabeleceu o escopo de obra e, conjuntamente com a INOVA BH – ODEBRECHT, empresa vencedora da licitação para execução do contrato, traçou um plano de obras, como pode ser visualizado a seguir:

Figura 1 – Linha do tempo – Plano de Obras UMEIs via PPP da Educação-SMED/BH



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A Figura 1 demonstra a agilidade prevista para a construção e entrega das obras que pode ser explicada pela adoção do método construtivo dos prédios em *Light Steel Framing*¹⁷, ou seja, em estrutura de aço leve, conforme acordo contratual. Mais que a agilização da implantação do empreendimento, as PPPs da Educação oferecem como atrativo a obtenção de espaço orçamentário, transformando, em pagamentos de serviços prestados ao longo do tempo, um valor que seria investido antecipadamente, uma vez que os pagamentos ao ente privado são atrelados e somente permitidos após a disponibilização do serviço.

Na tabela 9, abaixo, evidencia-se como era moroso o tempo de entrega de uma unidade escolar com a metodologia convencional de construções, tornando lenta a ampliação da oferta e a solução para a falta de vagas para o atendimento das crianças. Em alguns casos, as crianças moradoras do entorno da unidade escolar nem chegariam a frequentá-la devido à demora do início e da conclusão das atividades:

Tabela 9 – Cenário da construção das UMEIs, não PPPs da Educação, em Belo Horizonte, no período entre 2008 – 2010

Descrição	Data de início	Data de fim	Duração (mês)
UMEI Maria Magalhães Pinto	19/05/2008	28/07/2009	15
UMEI Vila Conceição	19/05/2008	30/11/2009	19
UMEI Nova Esperança	19/05/2008	30/05/2011	37
UMEI Vila Estrela	30/06/2008	30/06/2010	24

¹⁷ Essa técnica, à base de aço galvanizado, permite substituir as tradicionais construções de concreto, blocos e tijolos, viabilizando economia expressiva nos gastos por conta da redução de materiais necessários na hora da montagem. Acessado em: <https://maiscontroleerp.com.br/steel-frame-construcao-civil/>

UMEI Zilah Spósito	01/10/2008	28/02/2011	29
UMEI Vila Itamarati	19/08/2009	12/12/2010	16
UMEI Solar Urucuia	29/06/2010	27/10/2011	16
UMEI Santa Amélia	29/06/2010	27/10/2011	16
UMEI Silva Lobo	29/06/2010	27/10/2011	16
UMEI Braúnas	29/06/2010	27/10/2011	16
UMEI Lagoa	29/06/2010	27/10/2011	16
UMEI Jardim dos Comerciários	29/06/2010	27/10/2011	16

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Reis (2012, p. 92-95).

Entretanto, embora o método construtivo dos prédios viabilizados pela PPP da Educação possibilitasse obter agilidade na entrega do equipamento, justamente sua metodologia de construção foi colocada em discussão. Em 2016, foi realizada uma Audiência Pública na Câmara Municipal de Belo Horizonte cuja pauta era discutir a PPP da Educação. Na ocasião, compareceram, em sua maioria, os partidos de oposição à gestão municipal, representantes dos docentes (professores, diretores e sindicatos) e pais de alunos. Os representantes da SMED/BH, da PBH Ativos S.A.¹⁸ e da INOVA BH – ODEBRECHT, empresa concessionária, não compareceram. O resultado dessa Audiência resumiu-se em críticas ao processo construtivo, à qualidade dos materiais e, dentro da seara política, à crítica da PPP da Educação, em si, não às UMEIs.

Uma das críticas ao método construtivo em *Light Steel Framing* recaiu sobre o tratamento termoacústico da construção, já observado por diretores e professores que trabalhavam nas novas UMEIS-PPPs da Educação e mesmo para os que visitavam as unidades: os ambientes são quentes e é possível escutar, no andar térreo, a movimentação de passos no andar de acima. A questão financeira também foi tema de questionamentos, pois os vereadores não compreenderam o fato do investimento do parceiro privado ser feito por bancos públicos (70%) e o custo previsto para as obras serem maiores que pela contratação tradicional que a

¹⁸ A PBH Ativos S.A. foi constituída em 29 de março de 2011, sob a forma de sociedade anônima de capital fechado, autorizada pela Lei Municipal nº 10.003/2010. É uma empresa estatal que oferece suporte técnico especializado ao Poder Executivo Municipal, na execução das políticas públicas, por meio da estruturação de operações de captação de recursos e modelagens de concessões e PPPs da Educação, viabilizando projetos de infraestrutura nas áreas de saúde, educação, dentre outras de interesse da população. Embora controlada pelo Município de Belo Horizonte, a PBH Ativos S.A não conta com repasses do orçamento municipal. Suas receitas são próprias, provenientes das atividades que exerce.

PBH já fazia corriqueiramente. Segundo as projeções de Reis (2012), o custo das UMEIs-PPPs da Educação era estimado em 23,4% maior que o esperado pela contratação tradicional, mas que são justificáveis dadas a redução dos prazos de entrega e a diminuição do processo administrativo da SMED/BH.

Por sua vez, Rodrigues (2015) também analisa a PPP da Educação e constata o fim dos atrasos na entrega das obras. O autor afirma que, no modelo tradicional, 79% das obras foram entregues fora do prazo contratado e, na PPP da Educação, todas as unidades escolares foram entregues no prazo. Algumas unidades, até antes, permitindo a ampliação de oferta de vagas num ritmo que nunca havia sido possível com a metodologia anterior. O ganho adicional, também medido pelo autor, foi o acréscimo no tempo dedicado às atividades pedagógicas, pelos diretores das escolas, uma vez que foi reduzido seu tempo com atividades de suporte e manutenção. Essa reorganização do tempo foi possível, pois, no contrato, previa-se que todos os procedimentos não pedagógicos seriam assumidos pela concessionária.

Essa agilidade na construção das unidades escolares reflete-se nos dados do crescimento do atendimento da Rede. Em 2019, temos os seguintes números de atendimentos de acordo com os dados do Sistema de Gestão Escolar da SMED/BH: Atendimento da Educação Infantil em junho – 75.662 crianças, distribuídas em 145 EMEIs; 49 EMEFs com turmas da Educação Infantil e 200 creches da rede parceira. Desse atendimento, 59% ocorreram em tempo parcial e 41% em tempo integral.

Os dados de janeiro de 2021, disponibilizados pela Gerência de Coordenação da Educação Infantil da SMED/PBH, dão conta de que Belo Horizonte possui 145 EMEIs, 58 EMEFs com atendimento de crianças da Educação Infantil e 211 creches parceiras distribuídas pela cidade, por regionais. A Tabela a seguir demonstra dados comparativos entre 2019 e 2021:

Tabela 10 – Comparativo de instituições de ensino públicas ou parceiras que ofertavam Educação Infantil, em Belo Horizonte, nos anos de 2019 e 2021

Tipo de instituição de ensino	2019	2021
EMEIs	145	145
EMEFs	49	58
Creches parceiras	203	211

Fonte: BELO HORIZONTE (2019; 2021).

Como podemos observar com os dados anteriores, em relação à ampliação de prédios, as EMEIs se mantiveram inalteradas. Entretanto, quanto ao atendimento da Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, observamos um aumento de vagas e nos perguntamos se

esse arranjo dos espaços para o atendimento à Educação Infantil, historicamente vivenciado na cidade, com as adaptações para esse atendimento sempre existirão. Em relação à rede parceira de creches, que vêm se multiplicando na cidade, estariam elas garantindo a qualidade do atendimento às crianças? Quando ampliamos o olhar para as instituições da cidade que ofertam a Educação Infantil pública e gratuita, é necessário pensar em uma gestão de recursos que promova a equidade da sua distribuição e a garantia da qualidade do atendimento para além do acesso ofertado. Estratégias foram criadas buscando solucionar o problema de falta de vagas na cidade. Todavia, garantir a qualidade da oferta é mais um desafio.

Quando tratamos especificamente das bibliotecas nas escolas de Educação Infantil, como vimos anteriormente, não temos dificuldades para compreender que o cumprimento da Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização da biblioteca nas escolas, não acontece. Pois ela, a Lei, pretendia garantir o direito dos estudantes a um acervo de qualidade em um ambiente de aprendizagem, mas, isso não acontece, como vimos, uma vez que, na cidade, não há um projeto de biblioteca para as escolas infantis.

Entretanto, ressaltamos que a falta de um espaço para a biblioteca nas EMEIs não foi um impedimento para que as crianças acessassem livros, pois espaços de leitura foram criados nas instituições. Entretanto, o que é preciso considerar é qual a intenção do poder público ao descaracterizar a biblioteca escolar para as instituições de Educação Infantil. Temos algumas hipóteses, como a redução de custos, pois o bibliotecário não compõe exclusivamente o quadro de uma escola, nem mesmo o auxiliar de biblioteca, no caso das escolas de Educação Infantil da cidade. Outro ponto, que consideramos talvez o mais grave, é o não reconhecimento da criança pequena como leitora e produtora de cultura. É como se, ao garantir o acesso à escola, o que é ofertado nesse atendimento, do ponto de vista de uma Educação Infantil pública de qualidade, não demandasse a existência da biblioteca por não ser considerada relevante. É por isso que colocamos em discussão a qualidade, ou a sua falta, na educação para a primeira infância.

3.2 O atendimento da faixa etária de 0 a 5 anos na Regional Noroeste e as orientações para o atendimento no período da Pandemia de COVID-19

Na regional Noroeste, onde se localiza a escola deste estudo, no ano de 2022, contam-se 32 Escolas Municipais, sendo 16 EMEIs e 16 Escolas Municipais de Ensino Fundamental com algumas delas oferecendo atendimento a partir da Educação Infantil. Além desse atendimento, na regional Noroeste, há 24 creches parceiras que atendem, em sua totalidade, em

tempo integral. As EMEIs em atendimento integral são cinco: EMEIs Carlos Prates, Pedreira Prado Lopes, Maria da Glória Lommez, Pedro Lessa e Califórnia 2. Contudo, precisamos explicar como os protocolos sanitários do período da Pandemia de COVID-19 afetaram o funcionamento dessas escolas.

O documento elaborado pela SMED/BH, intitulado *Detalhamento dos protocolos para o retorno ao atendimento presencial na Educação Infantil das redes municipal e parceira de Belo Horizonte*, estabeleceu parâmetros e procedimentos operacionais necessários à estruturação das rotinas escolares com a devida segurança sanitária. Após mais de um ano das escolas fechadas para o atendimento presencial das crianças, foi criado um plano para o escalonamento desse atendimento. As escolas que anteriormente atendiam em tempo integral passaram a atender em tempo parcial, com redução de carga horária de 10, para 4 horas diárias (BELO HORIZONTE, 2021b). Alguns parâmetros para o atendimento foram estabelecidos, tais como:

- considerar o distanciamento mínimo de dois metros entre todos, em todas as direções, para, assim, calcular o quantitativo das crianças, por agrupamento, também chamado de “bolha”;
- priorizar o atendimento presencial das crianças de idades mais elevadas da seguinte maneira: três dias para elas e dois dias para as mais jovens, ocorrendo em dias consecutivos, com carga horária de quatro horas diárias;
- as crianças menores devem ser atendidas em um dia da semana, pelo período de um turno, em espaço alternativo, reservado com materiais diversificados;
- as crianças devem ser identificadas por agrupamento, ou “bolha”;
- os horários de entrada e saída devem ser escalonados com intervalo mínimo de 15 minutos.

Aos poucos o funcionamento das escolas foi sendo adaptado e as crianças puderam retornar para a escola com mais segurança. As escolas que possuem bibliotecas receberam a orientação de retornar o atendimento, respeitando os protocolos sanitários. Novo documento, *Creches e escolas de Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio. Protocolo de funcionamento*, foi publicado no mês de outubro de 2021 estabelecendo que as bibliotecas podiam ser abertas, desde que respeitado o distanciamento mínimo de um metro entre as pessoas e o acervo fosse higienizado, ou as mãos dos alunos, com álcool 70%, antes e depois do seu manuseio. Foi recomendado, ainda, o sistema de *delivery*, em que as famílias ou os estudantes solicitavam os livros com antecedência às bibliotecas das escolas e apenas o

retiravam em local organizado dentro de cada escola (BELO HORIZONTE, 2021c). Em fevereiro de 2022, o atendimento foi restabelecido e as crianças, ainda que as menores de 5 anos aguardando a vacinação, já podiam frequentar a escola e todos os espaços, inclusive a biblioteca.

A seguir, no Capítulo 4, relataremos o percurso metodológico pelo qual seguimos com este estudo, descrevendo o local da pesquisa, as pessoas envolvidas e o lugar da biblioteca na dinâmica da escola.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE: OS CAMINHOS DA PESQUISA E A DELIMITAÇÃO DE CONCEITOS E NOTAS METODOLÓGICAS

Apresentaremos, aqui, a descrição e o detalhamento das etapas e dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Buscamos mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas utilizados ao registrar as dimensões da investigação, ou seja, as opções, as escolhas e a condução dada à investigação. Trata-se de uma pesquisa-ação, por meio de estudo de caso, com o objetivo de compreender as concepções e expectativas das professoras acerca do papel da biblioteca, compreendida como ambiente de aprendizagem, no desenvolvimento do projeto político pedagógico da EMEI de forma a elaborar, conjuntamente com elas, plano de reestruturação da biblioteca da EMEI investigada.

O estudo de caso ocorreu na EMEI Maria da Glória Lommez na qual são atendidas crianças de um a cinco anos de idade. Essa EMEI está localizada na comunidade da Pedreira Prado Lopes, região Noroeste da cidade de Belo Horizonte. A definição por esse espaço de investigação deveu-se ao fato de ser o local em que a pesquisadora exerce sua atividade profissional, como docente da Educação Infantil, atuando diretamente na biblioteca da escola. Além disso, acrescenta-se a relevância social e cultural da Pedreira Prado Lopes para a cidade de Belo Horizonte. Apesar de ser conhecida pelos altos índices de criminalidade e pobreza, a Pedreira é o principal berço do samba de Belo Horizonte e da primeira escola de samba da cidade, a Pedreira Unida.

Conforme esclarece Gil (2007, p. 54), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências sociais, correspondendo a um “profundo e exaustivo” estudo de um ou poucos objetos de maneira a detalhar o conhecimento sobre eles requerendo, por isso, um planejamento cuidadoso para a coleta e análise dos dados. Em função disso, a metodologia adotada nesta investigação teve como abordagem o paradigma qualitativo utilizando-se das pesquisas bibliográfica, de campo e documental. Na pesquisa bibliográfica, além de livros e estudos que tratam da temática, foram acessadas referências oficiais no campo da Educação Infantil, com destaque para o atendimento educacional da primeira infância em Belo Horizonte; na pesquisa de campo, para viabilizar o estudo de caso, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação do cotidiano da biblioteca da escola, questionários aplicados aos profissionais da escola e registros em fotos e vídeos dos ambientes de aprendizagem. Por sua vez, na pesquisa documental, recorreu-se aos seguintes documentos da escola: PPP e cadernos de registro do acervo da biblioteca.

Como contribuição prática do estudo, pretende-se que ele possa subsidiar a elaboração coletiva do plano de ação para a reestruturação do funcionamento da Biblioteca da EMEI Maria da Glória Lommez de modo que possa ser um modelo de como implementar uma biblioteca de qualidade para a primeira infância, nas demais escolas e instituições que atendem a Educação Infantil na cidade. Esperamos que esse espaço seja de qualidade, tanto na infraestrutura como nos acervo e nas mediações de leitura que nele ocorrem para o atendimento das crianças pequenas.

4.1 O contexto em que se realizou o estudo de caso

A Pedreira Prado Lopes é a mais antiga favela de Belo Horizonte. Sua ocupação começou entre 1900 e 1920. Os primeiros moradores, que vieram do interior de Minas Gerais buscando melhores qualidades de vida e trabalho, eram operários que trabalharam na construção da nova capital e que ali assentaram moradia atraídos pela proximidade do Centro da cidade e pela presença de serviços na região da Lagoinha. O nome Pedreira Prado Lopes originou-se do fato de que no local funcionava uma das cinco pedreiras que forneceram material para a edificação da cidade¹⁹ e em homenagem ao Dr. Antônio Prado Lopes Pereira, que assumiu a administração da região da pedreira após a construção da cidade. Anteriormente, o local recebeu outros nomes: Pedreira da Lagoinha, Vila Senhor dos Passos, Fazenda Palmital, Vila João Pessoa e Vila Santo André.

As pedras para a construção da Avenida do Contorno foram retiradas da pedreira em que a favela está fixada. Com a urbanização de Belo Horizonte, a partir da década de 1940, a comunidade em questão passou a receber sucessivas intervenções que reconfiguraram sua espacialidade e organização social ao longo do tempo. As principais grandes obras ocorreram entre 1940 e 1944 com a abertura da Avenida Antônio Carlos e a construção do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários - IAPI, respectivamente, as quais removeram muitas famílias da Pedreira Prado Lopes que se viram obrigadas ou a subir o morro em sua parte mais íngreme junto à pedreira ou a se mudarem para regiões distantes do Centro da cidade e de serviços urbanos básicos.

Outras áreas ocupadas por moradores de baixa renda, também identificadas como parte da Pedreira Prado Lopes, foram desapropriadas, pela PBH, para dar lugar a equipamentos públicos como o Hospital Municipal, atual Hospital Odilon Behrens, construído nos anos 1940

¹⁹ As outras são: Acaba Mundo, localizada no sopé da Serra do Curral, perto da Praça JK; Morro das Pedras, no Bairro Gutierrez; Lagoinha e Carapuça.

(ARROYO, 2010). Além do hospital, em 1948, foi criado o Ginásio Municipal Belo Horizonte, onde atualmente funciona a Escola Municipal Belo Horizonte. Reinaugurada em 2010, essa escola tem 80% dos alunos moradores da Pedreira Prado Lopes (ARROYO, 2010), atendendo ao Ensino Fundamental. Tanto o Hospital, como a Escola Municipal são referências importantes para a comunidade da Pedreira, que marcaram também a paisagem e a espacialização da favela.

Conforme referenciado pela organização e luta dos moradores, as melhorias conquistadas pela comunidade são afirmadas como sendo “favelados que têm direito a melhores condições de vida”, dentre elas, Arroyo (2010) destaca as Linhas de ônibus, que passaram a circular na comunidade, e a conquista de energia elétrica e saneamento básico. Da mesma forma, inclui-se o atendimento às crianças pequenas, com a inauguração, em 1982, da EMEI Maria da Glória Lommez.

Com as melhorias conquistadas pela comunidade, a demanda por programas de assistência e por educação também se tornou evidente. A EMEI Maria da Glória Lommez, ao ser inaugurada em 1982, localizava-se na rua Pedro Lessa. Entretanto, em 2015, a escola precisou ser interditada pela Defesa Civil da capital devido ao deslocamento de pedras que apresentavam risco de queda, o que já havia acontecido em 2014. Dessa forma, de acordo com a SMED/BH, foi preciso remanejar o atendimento para o prédio da Escola Municipal José Diogo de Almeida Magalhães, localizada também na Pedreira Prado Lopes (BELO HORIZONTE, 2015b)²⁰. Esse remanejamento tornou necessário adaptar o espaço para atender a Educação Infantil, pois tratava-se uma escola de Ensino Fundamental. Os alunos da Escola José Diogo, por sua vez, foram remanejados para a Escola Municipal Belo Horizonte, localizada a algumas quadras da Pedreira.

4.1.1 A EMEI Maria da Glória Lommez

Para situar a história da escola, recorreremos ao seu PPP, aos livros que trazem a história do território e utilizamos a pesquisa bibliográfica para citar autores que se referem à EMEI. Especificamente, buscamos, através desses materiais, responder a duas perguntas: Como a escola está constituída? Como era a sua organização antes da Pandemia de COVID-19 e como está agora após a reabertura das escolas?

Como salientamos acima, a EMEI Maria da Glória Lommez, inaugurada em 1982, foi a primeira escola pública para a Educação Infantil do território (ARROYO, 2010). Após a mudança de prédio em decorrência do risco acarretado pelo deslocamento de pedras, o novo

²⁰ Situada à Rua Carmo do Rio Claro, nº 145, onde hoje funciona a EMEI Maria da Glória Lommez.

prédio destinado à Educação Infantil, em uso até os dias de hoje, é uma estrutura verticalizada, ampla, possui quadra, biblioteca e refeitório. Por ter sido originalmente construído para atender às crianças do Ensino Fundamental, possui o espaço da biblioteca, o que não é o mais frequente nas escolas de Educação Infantil do município.

De acordo com a contextualização histórica descrita no PPP da EMEI, seu nome é uma homenagem a Maria da Glória França Melo nascida em Belo Horizonte em junho de 1935. Ela iniciou sua carreira no magistério, em 1956, em uma escola também da rede pública e que precisou ser desativada devido às precárias condições físicas do prédio. Na ocasião, a escola foi transferida, pela PBH, para o território da Pedreira Prado Lopes.

Maria da Glória se casou com um rapaz que se chamava Paulo Roberto Lommez, daí seu sobrenome. Teve três filhos e precisou se ausentar de suas atividades profissionais para acompanhar o marido, que foi transferido para trabalhar em Brasília. Todas as vezes que vinha a Belo Horizonte, visitava a escola. Bem jovem, aos 35 anos, faleceu de causas não reveladas e, em 1982, quando o Jardim Municipal seria finalmente inaugurado, seu nome foi indicado para o Jardim Municipal Maria da Glória Lommez, que iniciou seu funcionamento em instalações precárias. De acordo com o PPP, as três salas de atividades foram construídas com aglomerado de isopor e telhas de amianto e as demais dependências, inclusive banheiros infantis e dos professores, não eram próprias, tendo que ser utilizados na escola sede. No PPP, está registrado também que, desde sua inauguração, a demanda educativa era alta: “A demanda por atendimento para as crianças de cinco a seis anos era tão grande que a escola teve que funcionar em três turnos (7h às 11h; 11h às 15h e 15h às 19h). A equipe de trabalho veio da escola sede. A diretora indicada foi a professora Dalva Romano” (ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA GLÓRIA LOMMEZ, 2011, p. 9).

A demanda por atendimento às crianças pequenas no território, como podemos observar, é histórica. Em 2022, conforme foi informado pela Secretaria da EMEI, a escola atende, aproximadamente, 276 crianças no recorte etário de 1 a 5 anos e 11 meses em turno integral. Importante ressaltar aqui que o tempo integral de atendimento foi alterado devido à Pandemia de COVID-19. Anteriormente, a escola já funcionava em atendimento integral, porém com outra carga horária. As crianças chegavam às 7 horas e saíam às 17 horas e 30 minutos, computando uma carga horária de 10 horas e 30 minutos diárias. No ano de 2021, com o retorno das atividades presenciais na EMEI, além da redução da jornada diária das crianças, que passou a ser de período parcial (ou manhã ou tarde), houve a redução para três dias de frequência na semana, para as crianças de 3 a 5 anos, e de dois dias semanais para as crianças de 2 anos. Na

ocasião, não havia atendimento na faixa etária de 1 ano.

Em fevereiro de 2022, as crianças passaram a frequentar a escola todos os dias da semana, obedecendo aos protocolos de distanciamento previstos e o uso de máscaras tanto pelos adultos, quanto pelas crianças maiores de 2 anos. A rotina de tempos e de utilização dos espaços foi alterada de modo que todos os ambientes da EMEI foram utilizados. Por possuir padrão arquitetônico diferente das demais EMEIs da cidade, conforme já descrito no Capítulo três, essa edificação facilitou o acesso das crianças com segurança sanitária, pelas quais puderam aproveitar grandes áreas ao ar livre, utilizar as salas de vídeo, de atividades e a biblioteca que são espaços amplos e banheiros e refeitório arejados. Isso facilitou a organização da rotina de tempos e espaços no dia a dia da escola.

Desde fevereiro de 2022, o atendimento em tempo integral ampliou-se em relação ao ano anterior, passando para nove horas de atividades diárias, mas ainda continua um pouco abaixo do que ocorria antes. O atendimento às crianças é organizado por turmas, por idades aproximadas, o que não se alterou mesmo no período de pandemia. O que foi modificado no início do atendimento presencial, em agosto de 2021, foi o quantitativo de crianças em cada turma, também chamada de bolha, conforme descrito no Capítulo três. Em março de 2022, a organização em bolhas não existe mais e a escola possui uma turma flexível²¹, com crianças de um e dois anos, quatro turmas de três anos, quatro turmas de quatro anos e quatro de cinco anos, totalizando, aproximadamente, como mencionado, 276 crianças.

O quantitativo de crianças e a razão professora/crianças está em conformidade com o disposto na Resolução CME/BH nº 01/2015²² (BELO HORIZONTE, 2015a). Dessa forma, atualmente, a EMEI possui 42 cargos distribuídos entre 30 professoras pois algumas delas fazem jornada dupla, com extensões de jornada²³, preenchendo os 42 cargos.

²¹ Turma flexível é quando ocorre o agrupamento de crianças de idades diferentes na mesma turma. Por exemplo, 1 e 2 anos; 2 e 3 anos; 3 e 4 anos, etc. Os agrupamentos ocorrem entre idades próximas.

²² A razão adulto-criança está estabelecida para o sistema de educação, em Belo Horizonte, na Resolução CME/BH nº 01/2015. Nela, em seu artigo 19, § 1º, definem-se os parâmetros de organização dos grupos de crianças, que devem considerar as especificidades das faixas etárias que constituem a Educação Infantil, a proposta pedagógica e as condições do espaço físico. Aponta-se a seguinte relação professor/criança como parâmetros de organização dos grupos de crianças:

I - crianças de 0 a 12 meses - até 7 (sete) crianças por professor;
 II - crianças de 1 a 2 anos - até 12 (doze) crianças por professor;
 III - crianças de 2 a 3 anos - até 16 (dezesseis) crianças por professor;
 IV - crianças de 3 a 4 anos - até 20 (vinte) crianças por professor;
 V - crianças de 4 a 5 anos - até 20 (vinte) crianças por professor;
 VI - crianças de 5 a 6 anos - até 25 (vinte e cinco) crianças por professor.

²³ O § 1º do art. 4º da Lei nº 7.577/1998 dispõe que “Observados o interesse público, a conveniência e a necessidade do serviço, poderá ser atribuída ao Professor Municipal extensão de jornada, até o limite de 22:30 (vinte e duas e meia) horas semanais, a que corresponderá o mesmo valor-hora previsto para a jornada normal” (BELO HORIZONTE, 1998).

A carga horária das professoras se organiza a partir da chamada Lei do Piso²⁴ e também sofreu alteração na organização do trabalho docente em função da pandemia. De acordo com essa Lei, o docente deve cumprir uma jornada semanal de 22 horas e 30 minutos, das quais 15 horas em interação com os estudantes, o que corresponde ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, e 7 horas e 30 minutos dedicadas ao planejamento e estudo.

Além do quadro de professoras, a escola possui uma coordenadora geral, em tempo integral, e uma coordenadora por turno, manhã e tarde, uma vice-diretora, uma diretora e uma secretária escolar, todas em tempo integral. Possui também funcionários de portaria, limpeza, serviço geral, artífice, cantineiras, auxiliar de secretaria e de apoio ao educando. Em relação à biblioteca, a escola não possui bibliotecário, sendo que a função de organizar e propor atividades nesse espaço foi assumida por mim, desde 2021, após sair da SMED/BH e retornar para a escola em condição de professor em readaptação funcional, conforme já explicado anteriormente.

As informações que analisamos sobre a distribuição da carga horária das professoras são importantes, pois impactam diretamente o atendimento das crianças e, conseqüentemente, a qualidade da oferta educacional. Entre outros aspectos, ressalta-se a dificuldade de as professoras organizarem coletivamente o planejamento das atividades pedagógicas. Se o planejamento coletivo já é fator importante para assegurar a qualidade do atendimento educacional, torna-se ainda mais relevante considerando que, em uma mesma turma de crianças, em um único dia, passam várias professoras.

4.1.2 A biblioteca escolar da EMEI Maria da Glória Lommez

A EMEI não possui o mesmo projeto arquitetônico que é padrão para as escolas de Educação Infantil da cidade²⁵, como descrevemos no Capítulo 3. O prédio era anteriormente destinado a escola de Ensino Fundamental. Em decorrência desse fato, como já salientamos, a escola possui uma ampla biblioteca, estruturada nos padrões das escolas de Ensino Fundamental do município.

O prédio em que se localiza a EMEI possui dois blocos, cada um deles com dois andares, oferecendo salas de atividades, banheiros e biblioteca. O segundo andar, além da biblioteca,

²⁴ Lei nº 11.738/2008.

²⁵ Existe na cidade de Belo Horizonte um projeto arquitetônico que orientou a construção das antigas UMEIs e atuais EMEIs. Além desse projeto arquitetônico, há também o Proinfância.

possui uma sala de vídeo, com fantasias, e, no térreo, ou primeiro andar, as salas de atividades, refeitório, banheiros, além da parte administrativa que consta de secretaria, sala de professores, salas de direção e coordenação. No total, são 13 salas de atividades.

Na área externa, no primeiro piso, encontra-se a quadra coberta que é compartilhada com a EMEI Pedreira Prado Lopes, escola vizinha. Conta ainda com três parquinhos descobertos, área para velotrol, pias para higiene das mãos e área de jardim.

A biblioteca, que fica no segundo andar, possui um amplo espaço, correspondente a duas salas de atividades, o que se aproxima da medida de uma biblioteca no nível básico, conforme referência contida no documento da Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas (2015), que citaremos mais adiante. Possui três janelões de ferro e vidro transparente com grades.

No início da pesquisa de campo, a biblioteca não possuía cortinas, devido aos protocolos sanitários provenientes da Pandemia de COVID-19. Entretanto, no primeiro semestre de 2022, já foi possível colocá-las. Além da vista dessas janelas, que dão para a área de velotrol e parquinho da escola (no 1º andar), avista-se o outro bloco de salas de atividades. Possui dois ventiladores de parede que garantem uma ventilação adequada. Ao entrar na biblioteca, à direita, existe um tablado de madeira que se assemelha a um palco. Esse espaço foi adaptado para o livre acesso das crianças aos livros e para atividades com fantoches:

Figura 2 – Foto panorâmica da biblioteca da EMEI no início da pesquisa



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (dezembro, 2021).

Ao longo da pesquisa, o espaço foi sendo modificado aos poucos, a partir da conversa realizada com as professoras e de observações sobre os usos do espaço pelas crianças:

Figura 3 – Foto panorâmica da biblioteca da EMEI após um ano do início da pesquisa



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (agosto, 2022).

Retomando a ideia de Loris Malaguzzi (1984), que postula o espaço como educador, como já tratamos no Capítulo 2, o espaço é visto como um terceiro educador, como algo que, também, educa as crianças que o habitam. Conforme explicam Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 157):

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva [...].

Para os autores, o espaço, como promotor de mudanças, é um espaço vivo, um espaço repleto de paixão e entusiasmo, no qual as professoras pensam e interagem com o ambiente de modo a imprimir ainda mais qualidade ao seu trabalho e à aprendizagem das crianças.

Tomando a biblioteca como espaço-educador e refletindo sobre as características do público atendido pela Educação Infantil, concluímos que esse ambiente necessita de flexibilidade, inclusive que lhe permita passar por modificações frequentes com a intenção de permanecer atualizado e sensível aos direitos das crianças de serem as principais protagonistas na construção de seus conhecimentos e de facilitar as interações entre crianças e delas com as professoras e outros adultos. É importante destacar que, mesmo antes de qualquer alteração, o espaço da biblioteca já era amplo, arejado, possuindo boa luminosidade. O seu tamanho comportava adequadamente o acervo e o mobiliário.

Um ponto que chamamos a atenção é a ausência de computadores fixos na biblioteca. Em 2022, a EMEI recebeu *tablets* para que as professoras pudessem utilizá-los em sala com as

crianças. No caso da biblioteca, recebemos um *Chromebook*²⁶ que é conectado à internet pelo *wi-fi* da escola, mas que não permite operações mais complexas por uma limitação do sistema. Ainda no primeiro semestre, foram reativados dois pontos de computadores (são pontos de acesso para a internet cabeada) para os quais aguardamos a chegada de equipamentos. Definimos que um dos pontos será para a colocação de um computador para uso da biblioteca com vistas a criar arquivos e gerir o acervo, visto que, em 2021, a SMED/BH informou que não informatizará a biblioteca da EMEI com o programa *Pergamum*²⁷, pois a biblioteca não possui bibliotecária. O outro ponto será utilizado para conexão de aparelho *Datashow*.

A ausência de computador nos levou a refletir sobre a viabilidade de uma adequada organização da biblioteca, sobretudo considerando a extensão do seu acervo. Além disso, levando-se em conta a disponibilização de computadores para as escolas municipais de Belo Horizonte, nos últimos anos, seria de se perguntar por qual razão a biblioteca da EMEI não foi contemplada com esses equipamentos, que poderiam ser utilizados pelas crianças e por suas professoras? Nos perguntamos se essa ausência de computadores expressa uma concepção de biblioteca para a Educação Infantil como espaços apenas de armazenamento de livros, que estaria em contradição com o que hoje se espera dela como ambiente educativo. Nessa nova e mais ampla noção do papel da biblioteca, que lugar ocupariam os computadores e demais equipamentos das tecnologias da informação e da comunicação?

Além da concepção de biblioteca, nos perguntamos se também estaria em jogo a própria concepção de criança e de crianças que vivenciam a primeira infância. Prevaleceria uma ideia de que para crianças tão pequenas não seria necessário um ambiente equipado com computadores? Estaria aqui também retratado o confronto entre culturas escrita, manuscrita e a cultura digital, como se as crianças estivessem alheias ao mundo tecnológico pelo qual vivemos? Tal como problematizam Smolka, Magiolino e Rocha (2016, p. 81):

As crianças nascem, hoje, imersas em um mundo de incontáveis recursos e tecnologias, resultantes de um longo processo de produção humana, histórica e cultural. Em épocas de globalização das técnicas e dos conhecimentos, mesmo os mais recônditos lugares são afetados por essa produção. A mídia e as tecnologias de informação e comunicação, de uma forma ou de outra, por sua profusão ou por sua

²⁶ *Chromebook* é um tipo de computador projetado para a realização de tarefas de modo mais rápido e fácil. Ele executa o *Chrome OS*, um sistema operacional que tem armazenamento em nuvem, e traz integradas as facilidades do *Google* com diversos níveis de segurança. Por essas características, apresenta uma resposta mais ágil do que a de um computador comum. Entretanto, apresenta maiores limitações em relação ao espaço de armazenamento interno e quanto a opções de aplicativos para além dos mais básicos.

²⁷ O *Pergamum* é um sistema informatizado de gerenciamento de dados, direcionado aos diversos tipos de Centros de Informação. O sistema funciona de forma integrada com o objetivo de facilitar a gestão dos centros de informação, melhorando a rotina diária com os seus usuários. (Disponível em: www.museu-goeldi.br/assuntos/bibliotecas/principal/manual-pergamum.pdf . Acesso em: 03 jul. 2022.

ausência, alcançam, impactam ou atravessam as práticas cotidianas. As redes sociais são, hoje, como artérias que penetram e mobilizam os fazeres humanos. Nessas redes, imagens se proliferam, enquanto formas de linguagem se transformam, redimensionam-se.

As crianças, desde bem pequenas, fazem parte da cultura, se apropriam dela e também a recriam. A tecnologia faz parte da existência delas desde antes do seu nascimento e está completamente envolvida no seu dia a dia como uma prática social. As instituições educativas cumprem o importante papel de tornar acessível essa tecnologia para todas as crianças. Como as autoras afirmaram, as relações sociais tecnológicas invadem as práticas cotidianas e acreditamos que isso não deveria ficar apartado da escola de Educação Infantil.

Se as condições de acesso à tecnologia nos preocupam, cabe destacar que, do ponto de vista da estrutura física, a biblioteca da EMEI oferece um bom espaço para o uso das crianças e adultos. Sobretudo, a biblioteca possui um acervo bibliodiverso e de qualidade, o que está detalhado no Capítulo 5, bem como a análise das condições do espaço físico da biblioteca e das mediações estabelecidas nesse ambiente de aprendizagem.

Conforme descrevemos no Capítulo 1, que trata do levantamento bibliográfico, a escassez de produções acadêmicas que tratam da biblioteca em instituições de Educação Infantil nos leva a considerar sobre a relevância deste estudo de caso que, além do texto escrito, apresentará um *e-book* que revelará como a biblioteca da EMEI foi se transformando em um ambiente de aprendizagem para adultos e crianças e que, como um guia, poderá servir de orientação para a implementação de bibliotecas nas escolas de Educação Infantil.

4.2 Referências oficiais que subsidiaram a elaboração do arcabouço teórico

Este estudo foi orientado, também, pelos preceitos da pesquisa-ação, caracterizada pelas interações entre a pesquisadora e os membros da instituição pesquisada. Segundo Thiollent (2002, p. 75), “[...] com a orientação metodológica da pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

O autor esclarece que a pesquisa-ação pressupõe algumas etapas. A primeira dessas etapas consiste na realização do diagnóstico da realidade, a partir do levantamento de informações contidas em documentos oficiais e por meio de observação do cotidiano, entrevista com as professoras e aplicação de questionário junto às profissionais da escola. A análise de documentos oficiais, de acordo com Gil (2007), oferece uma série de vantagens, desde a riqueza

de dados, como a perenidade dos documentos que se tornam importante fonte de dados. A análise documental orientou as discussões propostas pela pesquisa de campo, trazendo fundamentações teóricas para a escrita do texto. Apresentamos a seguir os principais documentos que utilizamos ao longo do texto:

- Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995; 2009): sua primeira versão, de 1995, foi preparada no contexto de um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte. Posteriormente, esses critérios foram discutidos no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil realizado em Brasília. Em 2009, com o apoio do MEC, ocorreu, em São Paulo, um encontro de especialistas de Educação Infantil no qual foi discutida a segunda versão desse documento. A segunda versão, vigente até hoje, é de 2009.

- Lei n. 9.394 (1996), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

- PNBE (1997): tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura para os alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência.

- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – volumes 1 e 2 (2006): contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e CEIs, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

- Plano Nacional do Livro e Leitura (2006): instituído pela Portaria Interministerial nº 1.442, esse Plano tem por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional.

- DCNEI (2009): essas Diretrizes Curriculares seguem as definições legais e apresentam princípios, fundamentos e procedimentos para os sistemas de ensino e para as instituições de Educação Infantil.

- Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil (2009): orientam as instituições para a realização compartilhada de avaliação, propondo dimensões e indicadores que servem à própria instituição como sinalizadores de ações e estratégias que precisam ser implementadas para a melhoria da qualidade do atendimento, particularmente em cada instituição de Educação Infantil.

- Resoluções CME/BH nº 001/2000 e nº 01/2015: ambas dispõem sobre normas de

funcionamento das instituições de Educação Infantil.

- Lei nº 12.244 (2010): dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.

- Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares (2010): esse documento, produzido pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Escola de Ciência da Informação da UFMG, constitui-se em um referencial para a qualidade das bibliotecas escolares do País.

- Plano Municipal de Cultura de Belo Horizonte para o período de 2015 a 2025 (2015): instituído pela Lei nº 10.854, esse Plano estabelece, dentre outras, as ações para elaborar e implantar o Plano Municipal de Leitura, Literatura, Livro e Bibliotecas, tendo em vista a democratização do acesso à leitura no Município.

- Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte (2016): aprovado pela Lei nº 10.917, esse Plano apresenta orientações e definições sobre o cumprimento da Lei nº 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares

- BNCC (2018): documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

- Projeto de Lei nº 9.484 (2018): propõe alterar a Lei nº 12.244/2010 com a finalidade, entre outras, de modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares.

- Detalhamento dos protocolos para o retorno ao atendimento presencial na Educação Infantil das redes municipal e parceira de Belo Horizonte (2021): detalhamento de parâmetros e procedimentos operacionais necessários à estruturação das rotinas escolares com a devida segurança sanitária.

4.3 Procedimentos de coleta dos dados

Detalhamento da pesquisa de campo que foi realizada em duas etapas:

Primeira etapa da pesquisa de campo: foi realizado o diagnóstico da realidade, a partir do levantamento de informações contidas em documentos oficiais, observação do cotidiano de funcionamento da biblioteca e aplicação de questionário junto às profissionais da escola.

Para o diagnóstico, realizamos uma reunião com a equipe gestora da EMEI, em novembro de 2021, para apresentar a pesquisa e entregar a carta de apresentação e a carta de anuência da SMED/BH autorizando o estudo. Nesse encontro, explicamos como o cronograma

proposto deveria ser cumprido. Obtivemos a aprovação e o apoio das gestoras e iniciamos, em fins de novembro, a aplicação dos questionários (APÊNDICES A e B).

Dando continuidade à coleta de dados, fizemos a observação das condições de funcionamento da biblioteca, incluindo acervo, equipamentos, condição do espaço físico, usos e mobiliários. Foram realizados registros em fotos e vídeos da biblioteca: do espaço, das estantes, dos cadernos de registro de acervo e do mobiliário. Utilizamos apenas imagens.

No tocante à coleta de dados junto aos documentos escolares, foram analisados os documentos citados no item 4.2, além do PPP e dos cadernos de registro da EMEI.

Para o questionário, no período de novembro e dezembro de 2021, enviamos um arquivo eletrônico, produzido na plataforma *Google Forms*, para as 30 professoras e outro questionário para as 5 gestoras. Os questionários ficaram disponíveis para receber as respostas por um período de 10 dias. Ao final, foi computada uma adesão de 70% para as professoras, totalizando 21 questionários que retornaram, e 100% para as gestoras, que receberam um instrumento específico para a “Equipe gestora”.

O questionário para as professoras foi organizado em três partes: no perfil docente, obtivemos informações tais como idade, gênero, formação inicial, formação continuada, tempo de magistério; na segunda parte, obtivemos dados sobre o que sabem em relação à biblioteca, indagando se conhecem a sua organização, se mensuram a quantidade e a qualidade do acervo, se têm informações sobre como ocorre a compra e a escolha dos livros, entre outras; na terceira parte, obtivemos informações sobre como as professoras gostariam que a biblioteca funcionasse e apresentamos três imagens que demonstram diferentes situações em bibliotecas para que elas indicassem o que mais se assemelhava a como a biblioteca da EMEI poderia ser utilizada.

O questionário para a equipe gestora foi organizado da mesma forma que o questionário para as professoras. Entretanto, acrescentamos duas questões específicas sobre recursos financeiros, por considerarmos relevante essa informação para a pesquisa.

Segunda etapa da pesquisa de campo: seguindo o cronograma de trabalho, no período de fevereiro a junho de 2022, realizamos encontros com a equipe de profissionais para apresentação e discussão dos dados coletados na primeira etapa com vistas à construção coletiva e compartilhada do Plano de Ação para implantação da Bebeteca da EMEI. Nessa segunda etapa, realizamos o tratamento dos dados obtidos pela observação, pelos questionários, pelos registros gravados e pelas conversas com as professoras. Esses dados serão apresentados e analisados no Capítulo 5.

5. OS ACHADOS DA PESQUISA: UMA BIBLIOTECA NA EMEI. O QUE DIZEM E FAZEM CRIANÇAS, PROFISSIONAIS E COMUNIDADE ESCOLAR

Neste capítulo, procuramos descrever e avaliar como ocorrem os usos da biblioteca da EMEI Maria da Glória Lommez pelos seus profissionais e pelas crianças. Conhecer as concepções, as mediações, as práticas e as expectativas das professoras acerca do trabalho com livros infantis e do papel da biblioteca na construção de uma escola de qualidade para crianças menores de seis anos, foi o que nos propusemos discutir a partir dos dados encontrados na investigação. Após conhecer e analisar as concepções expressas pelas profissionais, buscamos descrever as transformações das condições de funcionamento da biblioteca que se processaram a partir das colaborações promovidas entre pesquisadora e profissionais da EMEI.

Apresentaremos a seguir a análise dos questionários, das entrevistas, das observações e das modificações no espaço a partir do resultado do encontro realizado com as professoras no trabalho de campo. Os resultados descritos e analisados neste capítulo estão organizados em duas partes, nas quais buscamos responder ao objetivo central deste estudo de caso que foi o de compreender as concepções e expectativas das professoras acerca do papel da biblioteca, percebida como ambiente de aprendizagem, no desenvolvimento do PPP da EMEI, de forma a elaborar, conjuntamente com elas, plano de reestruturação da biblioteca da escola investigada.

Na primeira parte, intitulada “As profissionais da EMEI: conhecimentos e expectativas”, apresentamos o perfil da equipe de profissionais da escola, dados sobre a formação profissional e tempo de exercício do magistério e seus conhecimentos e expectativas em relação à biblioteca. Na segunda parte, intitulada “Os espaços, materiais e acervos da biblioteca”, identificamos, por meio das publicações e dos documentos oficiais emitidos por órgãos nacionais e municipais, os conceitos e parâmetros de qualidade que orientam a organização das bibliotecas escolares, inclusive as que tratam de especificidades provocadas pela Pandemia, além de caracterizar o espaço - localização, mobiliário e acervo.

5.1 As profissionais da EMEI Maria da Glória Lommez e a biblioteca: quem são, conhecimentos e expectativas

A coleta de dados, realizada por meio do questionário respondido pelas professoras em regência de classes e professoras em cargo de gestão – direção, vice direção e coordenação pedagógica, no período de novembro e dezembro de 2021, possibilitou traçar o perfil das docentes e suas concepções sobre o funcionamento da biblioteca da EMEI.

Foram utilizados dois questionários, um para a equipe de gestão e outro para as professoras regentes, conforme explicamos no capítulo 4. No questionário para as professoras regentes (APÊNDICE A), levantamos questões sobre perfil, formação profissional e tempo de docência, tais como: idade, tempo em que trabalha na área da educação e na Educação Infantil, formação inicial que habilita para atuar como docente na Educação Infantil, tempo de conclusão do curso de formação inicial; realização de cursos ao longo da carreira; idade das crianças com as quais atua. Quanto à opinião dessas profissionais acerca da biblioteca escolar, apresentamos questões sobre a organização do acervo, aquisições de exemplares e se, na organização da escola, havia espaço para que opinassem sobre as escolhas dos livros, organização e adequação do mobiliário. Foi indagado ainda se consideravam haver, na biblioteca da EMEI, espaço voltado para a formação docente. Por fim, perguntamos sobre suas expectativas quanto ao trabalho a ser desenvolvido na biblioteca, quais os possíveis usos e como a biblioteca havia sido utilizada em período da Pandemia de COVID-19.

Conforme detalhado no capítulo 4, foram 21 questionários respondidos pelas professoras, equivalendo a 70% de adesão do grupo à pesquisa e 5 respostas das gestoras da EMEI, equivalendo 100% de adesão.

Em relação ao perfil das docentes, a equipe é composta na sua totalidade por mulheres, com faixa etária predominantemente entre 40 e 69 anos de idade. Entre as respondentes, seis professoras possuem entre 60 e 69 anos. Igualmente, seis professoras, entre 40 e 49 anos, oito entre 50 e 59 anos e apenas uma professora entre 30 e 39 anos²⁸.

Quanto ao tempo de exercício do magistério, nove professoras responderam ter mais de 20 anos no trabalho com a educação, dez estão entre 10 e 20 anos e outras duas menos de 10 anos de tempo de trabalho no magistério. Podemos considerar que se trata de um grupo de professoras que possui experiência na docência. Especificamente no que se refere ao trabalho na Educação Infantil, dezoito professoras revelaram que atuam nessa etapa da Educação Básica entre 7 e 25 anos.

Sobre a formação inicial, aquela que habilita para o exercício profissional docente na Educação Infantil, treze professoras responderam que obtiveram a formação inicial no curso de Magistério, nível médio, seis no curso de Pedagogia e as demais no Normal Superior. A maior parte, onze professoras, afirmaram ter concluído essa formação inicial entre 7 e 25 anos, outras

²⁸ Ao analisarmos os dados do questionário, observamos que houve uma resposta duplicada em que a mesma respondente marcou duas respostas quanto à idade (uma resposta para 18 a 24 anos e outra para 60 a 69 anos). Realizamos uma consulta à secretária da escola que informou não haver professoras na escola na faixa etária entre 18 a 24 anos e, por isso, eliminamos essa resposta. Observamos que essa situação não ocorreu nos demais itens do questionário.

cinco docentes entre 26 e 35 anos, três responderam entre 36 e 40 anos, e as demais respondentes, totalizando duas professoras, concluíram a formação inicial que habilita para o exercício da profissão há menos de seis anos. Todas as vinte e uma professoras afirmaram ter curso superior e, em alguns casos, tendo concluído mais de uma especialização na área em que atuam.

Em relação à faixa etária com as quais trabalham, considerando que a escola possui um número maior de crianças entre 4 e 5 anos, doze professoras atuam com esse recorte etário, sete no recorte etário de 5 a 6 anos e outras sete com as crianças entre 3 e 4 anos. Com o recorte de 2 a 3 anos, temos cinco das docentes atuando. Conforme se pode constatar, o número total de professoras encontrado ultrapassa a quantidade de respostas obtidas pois, nessa parte do questionário, demos a possibilidade para marcação em mais de uma opção já que, na organização da escola, algumas professoras atuam em mais de um turno de trabalho e, às vezes, com idades diferentes.

Podemos concluir que o grupo entrevistado é constituído de mulheres cuja faixa etária predominante está acima dos 40 anos de idade. Caracteriza-se por profissionais com mais de dez anos de exercício da docência, sendo que a maioria atua na Educação Infantil há mais de sete anos. Todas elas possuem cursos de curta duração (com menos de 360 horas) – aperfeiçoamento, qualificação, extensão – e/ou de longa duração (com mais de 360 horas), como especialização, a qual a maioria afirma ter cursado.

Para obter dados coletados acerca das concepções e informações que as professoras possuem sobre a biblioteca, perguntamos sobre a organização, o funcionamento, o acervo e o que elas esperam desse espaço. Dessa forma, indagamos se a biblioteca possui mobiliário adequado às crianças, se o acervo é catalogado, se novos exemplares são adquiridos e se elas e/ou as crianças participam da indicação dos livros. Indagamos também sobre os recursos financeiros, buscando compreender se elas os consideram suficientes e deixamos uma questão em aberto para que expressassem suas considerações. Sobre o acervo destinado à formação profissional, perguntamos se o consideravam adequado e ainda se reconheciam a biblioteca como sendo um espaço de formação. Sobre o funcionamento, perguntamos com que frequência as turmas visitam a biblioteca, inclusive no período da Pandemia, e demos opções para marcarem suas expectativas quanto ao trabalho promovido pela biblioteca.

Para vinte das respondentes, o mobiliário da biblioteca parece ser adequado aos seus propósitos, pois afirmam que possui prateleiras/estantes de livros, mesas e cadeiras acessíveis às crianças. Por meio dessa resposta, contatamos que essas professoras conhecem o espaço e o

utilizam com as crianças.

Sobre o acervo, buscamos verificar, de um lado, o que elas sabem sobre o conjunto de obras destinado à formação docente e, de outro lado, o que conhecem acerca das demais obras que o constituem. Em relação ao acervo para a formação, quinze professoras afirmaram que a biblioteca possui acervo para estudo e formação docente. Ainda que em menor número, cinco delas disseram não saber se existem esses exemplares específicos para estudo e formação e apenas uma afirmou não haver esses exemplares na biblioteca. Todas as vinte e uma professoras afirmaram que gostariam que tivesse um espaço na biblioteca destinado à formação dos docentes.

Perguntamos sobre as informações gerais do acervo e dezessete professoras afirmaram saber que o acervo é catalogado, três informaram não saber e uma das respondentes declarou que não é catalogado. Sobre a aquisição de novos exemplares, dez professoras reconhecem que exemplares são adquiridos a cada seis meses, porém as demais desconhecem esse fato. Ao serem indagadas sobre o espaço que têm para opinar sobre novos volumes a serem adquiridos, dez professoras declararam que participam dessa decisão, nove disseram que às vezes opinam e duas, que nunca escolhem os exemplares a serem adquiridos. Em relação ainda à aquisição das obras, perguntamos se as crianças opinam sobre os exemplares e treze delas afirmaram que as crianças não opinam, seis disseram não saber e duas, que as crianças opinam sobre os exemplares a serem escolhidos.

Perguntamos se as professoras consideram que os recursos financeiros destinados à biblioteca são suficientes para assegurar que seja mantida e constantemente aperfeiçoada as condições para a oferta de uma Educação Infantil de qualidade e dez respondentes afirmaram não saber, enquanto nove docentes responderam que sim, que os recursos são satisfatórios. Porém, duas professoras afirmaram que os recursos são insuficientes e escreveram os aspectos que não são atendidos exatamente por insuficiência de recursos: “Informatizar. Limpeza diária dos livros devido à poeira. Retirada do palco para facilitar os acessos. Mobiliário adequado e diferenciado para atender a educação infantil.” (Relato retirado da questão aberta do questionário).

Com esses dados apresentados, podemos concluir que as professoras sabem sobre a composição e organização do acervo. Entretanto, em suas respostas, deixaram transparecer que algumas informações sobre a biblioteca poderiam ser mais bem elaboradas e divulgadas na escola para que todas pudessem ter acesso. Diante dessa avaliação e considerando que se tratava de uma pesquisa colaborativa, tomamos a iniciativa de criar a “caixa da sala das professoras”.

Nessa caixa, foram disponibilizados livros adquiridos recentemente pela escola, além de livros que já integravam o acervo e que possuíam características diversas com relação a temáticas, projetos gráficos, autoria, entre outras, de maneira a demonstrar a bibliodiversidade que caracteriza a coleção da biblioteca da escola. Essas obras expostas na caixa são trocadas semanalmente, facilitando que as professoras adquiram conhecimentos sobre os exemplares que a biblioteca possui.

Ao percebermos que as crianças também precisariam ser mais informadas sobre a bibliodiversidade, criamos mesas temáticas e expositoras na biblioteca. As três mesas recebem exemplares diferentes e são modificadas semanalmente.

Figura 4 – Foto da organização das mesas com acervo para as crianças



Fonte: Registro feito pela pesquisadora (julho, 2022).

Em relação à ideia sobre o espaço comportar uma rede de formação para as professoras, começamos a organizar um cronograma de formações para o ano de 2023, contando com a colaboração das professoras e da equipe gestora para definição dos temas a serem abordados.

Sobre a frequência com que as turmas visitam a biblioteca, considerando o período de retorno das atividades presenciais após distanciamento físico imposto pela Pandemia, dezessete professoras registraram que a sua turma frequentava a biblioteca uma ou duas vezes por semana e apenas quatro afirmaram que a turma usufruía do espaço somente uma vez na semana. No período da Pandemia, em que a biblioteca ficou fechada para o atendimento presencial das crianças e das professoras, dez docentes afirmaram não saber se havia alguma forma de empréstimo de livros como, por exemplo, por meio de sistema de envio físico em que as famílias demandavam o exemplar e a biblioteca o separava para empréstimo. Nove professoras afirmaram não saber se houve atendimento da biblioteca nesse período e duas professoras afirmaram que isso aconteceu. A EMEI não promoveu esse serviço de empréstimo de livros. Não foram realizados empréstimos nesse período.

Constatamos que o período de Pandemia trouxe uma ruptura do trabalho com a literatura que vinha sendo realizado pela EMEI. Anteriormente, as crianças podiam acessar o acervo e

frequentar o espaço, porém, com o fechamento das escolas nesse período, observamos um cerceamento do direito das crianças ao acesso aos livros. O período em que as professoras ficaram afastadas do trabalho presencial trouxe desinformações sobre o funcionamento da biblioteca da escola. A comunidade recebia comunicados via aplicativo de mensagens instantâneas e muitas professoras se recusaram a participar dos grupos de turmas por considerarem invasiva a exposição de seu número pessoal de telefone. A desinformação parece ter colaborado para o afastamento da comunidade em relação às professoras e, conseqüentemente, ao trabalho realizado nesse período.

Desde 2018, a EMEI dispunha de uma profissional como referência de trabalho na biblioteca e isso perdurou até o ano de 2020. Minha chegada à biblioteca ocorreu em 28 de dezembro do mesmo ano, período de férias escolares das crianças que findou em fevereiro de 2021. Entretanto, o atendimento presencial às crianças nas escolas de Educação Infantil do município voltou a ser ofertado somente a partir de meados de abril 2021 e a biblioteca foi reativada apenas no final de junho de 2021.

Quando a biblioteca reabriu, havia protocolos para o seu uso, conforme já explicamos anteriormente, e havia receio, por parte das professoras, quanto à segurança das crianças no manuseio dos livros, já que persistia a ideia de que poderia haver contaminação do vírus através do contato com materiais físicos. Por isso, estabelecemos inicialmente a frequência à biblioteca de apenas uma vez na semana por turma e consideramos a quarentena dos livros²⁹ manuseados pelas crianças. As professoras compreenderam a importância dos cuidados e garantiram a frequência das turmas na biblioteca. Em meio a todos os protocolos, mencionados anteriormente, e restrições impostas pela Pandemia, buscamos garantir o acesso das crianças ao espaço.

No questionário, que foi aplicado ao final de 2021, período ainda pandêmico, porém, com menos restrições, perguntamos o que as professoras esperavam de um trabalho promovido pela biblioteca. As respostas previam a marcação em mais de uma opção, de maneira que fosse possível apreender mais de uma prática considerada desejada pelas respondentes quanto ao trabalho que a biblioteca pudesse desenvolver junto às crianças. Apresentamos o resultado das respostas na Tabela a seguir:

²⁹ Protocolo de Reabertura Bibliotecas. Acesso em https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/fundacao-municipal-de-cultura/2021/proposta-protocolo-de-reabertura-bibliotecas_final.pdf.

Tabela 11 – Expectativas sobre o trabalho a ser realizado pela biblioteca

O que as professoras esperam da biblioteca	f
Que seja um espaço aberto às crianças para que possam transitar e experimentar novas vivências.	14
Que tenha um horário semanal para as crianças usarem para escolha de livros para a fruição. As crianças escolhem o que gostariam de ler ou de ouvir em uma contação de histórias.	13
Que tenha um horário semanal para as crianças usarem com um planejamento pré-definido do que vão fazer no espaço.	11
Que seja um espaço de contação de histórias.	8
Que a professora referência da biblioteca apresente um cronograma e temas pré-definidos para a contação de história.	4
Que tenha foco na alfabetização e letramento.	1

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Como podemos observar na Tabela acima, a maioria das professoras espera que o espaço da biblioteca seja utilizado pelas crianças de maneira que elas possam transitar livremente, escolher e acessar os livros e viver experiências de maneira autônoma. O fato de apenas uma professora marcar a questão da alfabetização e do letramento nos chamou atenção por ajudar a refletir sobre as concepções que essas profissionais possuem sobre esse ambiente educativo. A pouca ênfase dada à questão da alfabetização pode indicar que para elas esse espaço deve oferecer experiências variadas para as crianças, podendo significar que concebem a literatura como uma forma importante de socialização (BAPTISTA *et al.*, 2016).

A leitura literária, que é a leitura da linguagem verbal utilizada de forma artística, ou a leitura estética da palavra, somente pode se produzir se o trabalho do leitor for o de sujeito ativo, que busca a compreensão do texto de forma particular, singular, sua própria. Nessa leitura, destaca-se o “lugar do sujeito leitor que, após compreender ativamente, é capaz de expressar essa sua compreensão particular, o que permite que também possamos definir a leitura literária como uma forma de socialização importante” (BAPTISTA *et al.*, 2016, p. 90). Para as autoras, é por meio da linguagem que as interações se estabelecem entre os sujeitos, pois as experiências possibilitam aos envolvidos uma compreensão subjetiva do mundo e da vida.

Além das questões já analisadas anteriormente, propostas no questionário e que buscaram compreender quais as expectativas das professoras sobre as práticas que poderiam ser promovidas pela biblioteca, apresentamos três imagens de crianças e adultos em bibliotecas e pedimos para que marcassem a que mais se aproximava do ideal de uma biblioteca infantil.

A seguir, apresentamos as imagens que foram retiradas da internet e o quantitativo de respostas em cada imagem:

Tabela 12 – Imagens apresentadas para que a professora escolhesse aquela que, em sua opinião, mais se aproximasse do ideal de uma biblioteca para Educação Infantil

Imagens	f
 <p data-bbox="651 840 759 869">Imagem 1</p>	2
 <p data-bbox="651 1214 759 1243">Imagem 2</p>	7
 <p data-bbox="651 1556 759 1585">Imagem 3</p>	12

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nota: As três imagens são de domínio público.

Usamos as imagens como forma de verificar com qual modelo de biblioteca as respondentes se identificavam, sendo que para a questão apenas uma opção era admitida. A maior parte das docentes, 12, escolheram a imagem três como representação de um ideal de biblioteca na Educação Infantil. A biblioteca para a primeira infância precisa considerar as especificidades do público a que se destina. O espaço de uma biblioteca para a primeira infância precisa considerar as inúmeras transformações que se processam em termos de desenvolvimento físico, cognitivo e emocional que marcam esse ciclo de vida humano: desde

os bebês, que ainda não se locomovem autonomamente e são dependentes dos adultos para se locomoverem e acessar objetos, passando por aqueles que começam a se arrastar, a pronunciar as primeiras palavras, até chegar aos indivíduos que já compreendem o uso do espaço e podem manusear os livros, bem como compreendê-los como artefatos culturais. Por isso, entendemos o quanto esse espaço exige flexibilidade e pode ser utilizado para a contação de histórias pelos adultos e crianças, a leitura para a fruição, a contação de história com fantoches, o manuseio dos exemplares em diversos tamanhos e formatos, a apreciação das imagens, a apropriação de experiências estéticas e a pesquisa de assuntos diversos. Entendemos que o espaço e todas as experiências que ele oferece são altamente potencializadores de aprendizagens para adultos e crianças.

A escolha da primeira imagem baseou-se na intenção de dar destaque a uma maneira usual de professores conduzirem a leitura de uma história. A cena escolhida remete a uma situação em que a professora é protagonista e as crianças estão dispostas em frente a ela passivamente ouvindo-a. A ideia de colocar essa imagem, em que um adulto conduz a atividade e as crianças e outras professoras são expectadoras, buscou remeter à noção de que a prioridade no planejamento do trabalho a ser desenvolvido nesse ambiente educativo deve ser o de evidenciar o adulto, o contador de história, como protagonista.

Em relação à segunda imagem, buscamos destacar a questão do mobiliário e a disposição das crianças, ambas condições que podem facilitar processos mais interativos de leitura e o desenvolvimento da autonomia. Observamos um ambiente arejado, iluminado, em que os livros estão ao alcance das crianças e que elas transitam livremente para a escolha dos exemplares a serem apreciados. O que essa imagem procurou retratar é um ambiente que contribui para a interação entre as crianças, dando maior protagonismo a elas, e que lhes permita escolher o livro que querem em determinado momento, prescindido, inclusive, da presença do adulto.

A terceira imagem, escolhida pela maioria das respondentes, remete à ideia de que tudo o que cerca as crianças e os adultos e tudo aquilo que usamos deve ser facilitador para a construção do conhecimento. Os objetos, os materiais, os mobiliários e, conseqüentemente, os espaços não são passivos, pelo contrário, são ativos nos variados processos de investigações. Buscou-se ainda mostrar que o espaço não deve ser apenas bonito. Precisa ser funcional, confortável e agradável. A biblioteca não precisa ser um local que tenha apenas mesas e cadeiras, onde o silêncio impera e o manuseio dos livros não oferece alegria e satisfação.

As três formas descritas através das imagens podem coexistir em uma biblioteca que

tem a flexibilidade e a diversidade de propostas como estruturantes das suas ações. Usamos as imagens porque entendemos que essa foi uma forma de verificar com qual modelo as respondentes se identificavam caso tivessem que optar por apenas um deles. As gestoras também optaram por uma imagem e observamos uma diferença em relação à escolha das professoras. Antes de refletir sobre algumas contradições, apresentaremos os dados da equipe gestora.

Em relação ao questionário para as gestoras (APÊNDICE B), além de questões semelhantes às que fizeram parte do questionário para as professoras regentes, foram acrescentadas duas questões sobre o tempo de gestão e a formação para tal. A equipe de gestão é composta por cinco professoras da escola que exercem as funções de diretora, vice-diretora, coordenadora geral, coordenadora do turno da manhã e coordenadora do turno da tarde. São mulheres, sendo que três delas possuem entre 50 e 59 anos de idade, as outras entre 40 e 49 anos. Três possuem mais de 20 anos de atuação como profissional da educação e as demais entre 15 e 20 anos.

Sobre a formação inicial, duas delas possuem Normal Superior, outras duas Pedagogia e apenas uma delas possui apenas o Magistério em nível médio. Na mesma proporção, duas delas concluíram a formação inicial entre 7 e 15 anos atrás, outras duas entre 16 e 25 anos e apenas uma delas entre 26 e 35 anos. Especificamente no que se refere ao trabalho na Educação Infantil, três professoras revelaram que atuam no magistério entre 7 e 15 anos e apenas uma delas há mais de 36 anos. Todas afirmaram ter feito alguma formação continuada nas áreas em que atuaram ao longo de sua carreira profissional e três delas concluíram mais de uma graduação.

Sobre o tempo de atuação como gestora na Educação Infantil, três delas exercem essa função entre 4 e 5 anos e as demais há mais de 5 anos. Entretanto, apenas três delas receberam alguma formação para atuar como parte integrante da equipe gestora da EMEI.

Quanto às perguntas relacionadas à biblioteca, para três gestoras o mobiliário é adequado para as crianças (prateleiras/estantes de livros, mesas e cadeiras na altura das crianças, por exemplo), enquanto para duas delas é inadequado, entretanto elas não justificaram porque o consideram assim. Todas demonstraram conhecer que o acervo é catalogado. Entre as cinco, três afirmaram que são adquiridos novos exemplares a cada seis meses, uma delas disse que isso não acontece e a outra respondeu que desconhece esse fato. Em relação à indagação se a equipe de professoras opinava sobre a aquisição de exemplares, três delas disseram que às vezes as docentes participam das escolhas e duas disseram que elas não opinam nesse processo de seleção. Já em relação às crianças sugerirem obras, quatro afirmaram que não elas fazem isso e

apenas uma delas afirmou que sim, as crianças opinam sobre os volumes a serem adquiridos.

Ao serem indagadas se os recursos financeiros destinados à biblioteca são suficientes para assegurar sua manutenção e constante aperfeiçoamento das condições de funcionamento, duas gestoras consideraram que sim e outras duas que não, enquanto uma delas não soube opinar. Na questão aberta, essas professoras gestoras consideraram que a falta de recursos impede a melhoria do mobiliário que faltou completar.

Sobre o trabalho pedagógico que ocorre na biblioteca, todas consideraram haver um horário semanal para as crianças usarem com um planejamento pré-estabelecido. Dentre as cinco gestoras, quatro delas consideraram existir um horário semanal para as crianças escolherem livros para a fruição, ou seja, para que as crianças escolham o que gostariam de ler ou de ouvir em uma situação de leitura de histórias. Finalmente, três delas marcaram a opção em que consideram que a biblioteca da EMEI é um espaço aberto à participação das crianças lhes possibilitando transitar e experimentar novas vivências.

No período da Pandemia de COVID-19, sem atendimento presencial, quatro gestoras afirmaram que não foram realizados empréstimos de livros pela biblioteca, porém, uma delas disse que sim, que os empréstimos ocorreram, ainda que a biblioteca não tenha funcionado nesse período.

Em relação à escolha da imagem que mais se aproximasse do ideal de uma biblioteca infantil, três gestoras consideraram que essa imagem seria a segunda apresentada na Tabela anterior, contrapondo-se à escolha da maioria das professoras regentes. Isso significa que a maioria das gestoras considera que a segunda imagem, que também proporciona momentos de interação entre as crianças, embora positiva, fica um pouco aquém da concepção da maioria das regentes.

Podemos observar, a partir desses dados coletados, que o grupo de professoras da EMEI Maria da Glória Lommez, tanto as que atuam na regência, quanto na gestão, e que responderam ao questionário da pesquisa, é constituído por docentes experientes, na sua maioria com mais de 20 anos de trabalho no magistério. As docentes e a equipe gestora consideram que a biblioteca deve ser um espaço para as crianças terem acesso aos livros e que possam, além de ouvir as histórias, transitar livremente e ter a experiência da fruição estética das obras. Acrescentaram ainda que possuem expectativas de que as práticas considerem a criança como centro do planejamento.

É interessante perceber que há coerência entre os dois grupos quando se trata dos conhecimentos sobre o acervo, a bibliodiversidade dos exemplares e a sua organização, além

da organização do funcionamento da biblioteca. Por outro lado, nos temas referentes aos recursos financeiros e às expectativas sobre as práticas desenvolvidas pela biblioteca, observam-se pequenas diferenças. Interessante destacar, sobretudo, a nuance observada na escolha da imagem representativa do ideal de biblioteca para a Educação Infantil. Estaria essa diferença relacionada às concepções de ambos os grupos em relação ao papel desse ambiente educativo na formação das crianças e, conseqüentemente, no PPP da instituição? Poderíamos inferir que essas diferenças são fruto da ausência de espaços de formação e de debates para a configuração desse PPP? Quando tentamos responder essas perguntas, percebemos, ao analisar o PPP da instituição, que não existe um projeto de trabalho para a biblioteca o que, de certa forma, cria contradições e expectativas diferentes a respeito do trabalho e do papel desenvolvido pela biblioteca na escola.

A seguir, discutiremos as mediações e as práticas educativas realizadas na biblioteca da EMEI Maria da Glória Lommez.

5.2 As práticas e os usos da biblioteca: mediações e experiências

Uma experiência é boa quando abre possibilidades de desdobramento da relação estabelecida (individualmente ou em grupo) com o objeto de conhecimento e o “resultado da relação” é mais relação. (WOLFF, 2020, p. 31)

Como destacamos em capítulo anterior, o ambiente é compreendido como o “terceiro educador” (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016, p. 148), juntamente com a equipe de professores. Os autores, citando Malaguzzi (1984), destacam que um ambiente organizado, com móveis atraentes, arejado e com boa luminosidade revela um “[...] local onde os adultos pensaram sobre a qualidade do ambiente” (EDWARDS, GANDINI; FORMAN, 2016, p. 149).

Por sua vez, Zabalza (1998) afirma que a qualidade da Educação Infantil está diretamente relacionada à qualidade das experiências mediadas nos ambientes adequados às crianças pequenas. Na mesma perspectiva, Horn (2004, p. 35) advoga que o “ambiente fala” por nos afetar de alguma forma, provocando a nossa interação, trazendo nossas vivências, recordações e construindo novas percepções. Por isso, para Forneiro (1998), o planejamento dos professores precisa inserir a reflexão sobre os ambientes como estratégia de mediação.

Na perspectiva desses referenciais, buscamos primeiramente conhecer e analisar as concepções e expectativas das profissionais da escola acerca do trabalho com livros infantis e sobre o papel da biblioteca na construção de uma escola de qualidade para crianças menores de seis anos. Para isso, além dos dados do questionário já descritos, também estabelecemos

conversas com as professoras que se referiram às suas expectativas acerca do trabalho promovido pela biblioteca da escola. Organizamos os dados discutidos considerando a mediação do trabalho pelas professoras, buscando estabelecer as relações com os fundamentos da BNCC e das DCNEI, jogando luz para a leitura como um direito das crianças e para o espaço como potencializador de experiências.

No relato das professoras, a biblioteca era pouco utilizada, pois, por certo período, ficou sem uma pessoa para ser a referência do trabalho nesse espaço da escola. Como já relatamos, as turmas frequentavam a biblioteca uma vez por semana e o empréstimo de livros não ocorria, pois não havia uma pessoa para realizar os registros dos livros. As turmas iam para a biblioteca e as professoras liam uma história. Após a reabertura da biblioteca, conforme explicamos, e a pesquisa acontecendo, começamos a transformar os espaços e com ele as professoras foram percebendo a importância de modificar as práticas dentro da biblioteca. As turmas começaram a usar o espaço duas vezes por semana e encontraram um ambiente em que os livros estavam acessíveis para elas. Nesse contexto, passaram a ler e contar histórias escolhendo se ficavam deitadas ou sentadas, sozinhas ou com outras crianças, com ou sem as professoras. A biblioteca na EMEI passou a ser um lugar de interações, sendo utilizada para a contação de histórias pelos adultos e crianças, podendo utilizar a leitura para a fruição, usando fantoches para a contação de história e realizando pesquisas de assuntos diversos, além da apreciação de imagens e obras de arte retratadas nos livros do acervo.

Por compreendermos que o espaço e todas as experiências que ele oferece são potencializadores de aprendizagens para adultos e crianças, consideramos a importância da qualidade das mediações que podem ocorrer nesse ambiente. A partir de um processo de mediação, conceito que é central na obra de Vigotski, recorremos à teoria histórico-cultural que concebe que é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psíquicas superiores³⁰, o que pressupõe uma natureza social da aprendizagem.

De maneira geral, a mediação pode ser entendida como toda a intervenção de um terceiro elemento que, segundo Pino (2004), possibilita as interações em uma relação. É nas relações mediadas que o ser humano interage com a cultura e com os outros indivíduos. Nesse

³⁰ São consideradas funções psicológicas superiores: a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem, enfim, as funções relacionadas ao controle consciente do comportamento. Essas funções organizam a vida mental de um indivíduo em seu meio e, de acordo com a teoria histórico-cultural de Vigotski, as funções psicológicas superiores só surgem, se constituem e se desenvolvem nas interações sociais (ARAGUAIA, 2022)

sentido, Vigotski (1998) estabelece que a relação do homem com o mundo não é direta, mas uma relação mediada. Por conseguinte, destacamos como de grande importância as práticas e as mediações que ocorrem na biblioteca da EMEI. As crianças são convidadas a opinar, escolher o que querem ler, como e onde vão ler. As professoras buscam colocar a biblioteca e as experiências com os livros dentro de sua ação pedagógica, mediando relações com o livro como objeto de arte, de fruição, de informação, de alfabetização, por fim, de acesso à cultura escrita, ainda que essa diretriz de trabalho não conste no PPP da escola.

O PPP da escola, conforme definido no art. 4º das DCNEI, coloca a criança no centro do planejamento curricular pois ela é sujeito histórico e de direitos. Em conversa com a equipe de professoras e de gestoras, ficou evidenciada a necessidade de reestruturação do PPP da escola, pois elas também acreditam que são nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que as crianças vão construir sua identidade pessoal e coletiva, vão brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e, assim, construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, pois elas são produtoras de cultura.

A partir das observações das experiências das crianças na biblioteca, a equipe de trabalho da EMEI passou a compreender que seria oportuno que o lugar da biblioteca tivesse centralidade pedagógica no trabalho da EMEI. Daí a necessidade de reestruturação do PPP como diretriz de trabalho da instituição. Nós, pesquisadoras, entendemos que o trabalho na biblioteca demanda uma mediação de qualidade que o espaço pode promover, pois este não deve ser apenas um lugar de guarda de livros. Como demonstramos nesta pesquisa, a ocupação da biblioteca pelas crianças e professoras propiciou novos “usos” do espaço extrapolando a função de guarda de um acervo.

A biblioteca, como local em que o escrito se apresenta de diferentes maneiras, além de sua função de preservação e de guarda de memórias coletivas, é também espaço de arte literária, de ampliação de experiências estéticas, é um local próprio da cultura humana que comporta esse *status* de mediação da palavra escrita e também, por isso, passa a ter centralidade na prática pedagógica da escola. Quanto a isso, Galvão (2006, p. 17) nos provoca a pensar sobre o “lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. A autora afirma que a dimensão da linguagem escrita, como expressão da cultura, está presente em diversos gêneros, se referindo a todas as formas e práticas que tenham como mediação a palavra escrita.

Estabelecer a biblioteca como eixo pedagógico colabora para o entendimento de que esse espaço é um ambiente de aprendizagem capaz de mediar experiências e aprendizagens. O

conceito de Vigotski de mediação e os pressupostos contidos na BNCC da Educação Infantil, que preconiza seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento³¹ e propõe os cinco campos de experiências³², reforçam as interações e a brincadeira como eixos da prática educativa e são orientações que devem nortear a equipe pedagógica na elaboração do trabalho da EMEI. Dessa forma, em relação à literatura, a BNCC orienta que o professor deve mediar a aproximação das crianças com os livros:

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

Essa orientação pressupõe que livros de qualidade estejam ao alcance das crianças e também requer que exista a bibliodiversidade para a realização do trabalho do professor junto às crianças. Acreditamos que a literatura é arte e, como tal, deverá prioritariamente atender a fruição estética de textos e obras literárias, conforme preconiza Patte (2012, p. 310): “é preciso guardar esses momentos de troca, livres de toda veleidade pedagógica, de objetivos utilitários e de controles de qualquer tipo”. A autora alerta para o cuidado que os docentes devem ter para se tornarem provocadores positivos, se abstendo, em alguns momentos, de transformar toda leitura em atividades escolares ou em lições de moral. Ela afirma que é nesses momentos livres que “[...] a criança pode saborear plenamente as experiências literárias” (PATTE, 2012, p. 310).

Por sua vez, as DCNEI estabelecem que o trabalho com as crianças deve ser diversificado e que promova “[...] o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010a, p. 26). Além disso, determinam que as experiências das crianças devem conter o eixo das interações e do brincar e que as propostas possibilitem às crianças experiências de “[...] narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010a, p. 25). Essas diretrizes devem se materializar nas práticas na Educação Infantil, observando os contextos próprios de cada faixa etária das crianças. É sobre as crianças e seus modos e possibilidades de falar, ouvir, ler e escrever que as experiências devem ser pensadas pelas

³¹ Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2017b).

³² O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017b).

professoras.

Na EMEI, a biblioteca vem construindo um lugar de experiências diversificadas que têm o livro como o mediador de práticas que colaboram para a experiência leitora que cada criança estabelece, pois é um espaço mediador na formação de leitores. Por esse motivo, entendemos que a qualidade e a bibliodiversidade do acervo, bem como a adequação do espaço, o mobiliário e toda a ambientação é fundamental para a garantia da qualidade das mediações estabelecidas. A seguir, explicaremos a organização e a transformação do espaço da biblioteca durante a pesquisa.

5.3 Os espaços da EMEI Maria da Glória Lommez e a biblioteca em transformação

Grandes ou pequenos, fixos ou móveis, a primeira condição que se exige dos espaços de leitura é que, além de presentes, sejam significativos para as crianças e o meio em que se inserem. (PERROTTI; PIERUCCINI; CARNELOSSO, 2016, p. 120).

Ao pensar em bibliotecas de escolas de Educação Infantil, é imprescindível considerar que o espaço físico desse ambiente de aprendizagem precisa ser adequado às necessidades da criança pequena. Desde o mobiliário, a luminosidade, o acervo ofertado até os pequenos detalhes que podem proporcionar inúmeras sensações visuais, táteis e olfativas, todos esses aspectos devem estar em sintonia com uma concepção de infância que considere as crianças como sujeitos de direito e participantes ativos da vida em comunidade. O ambiente precisa estar afetivamente representado na memória das crianças e, por que não, dos adultos. Por isso, pensando nessas possibilidades de relações que o ambiente pode propiciar, elencamos quatro categorias de análise do espaço das bibliotecas para a Educação Infantil: 1) elementos estruturais do espaço; 2) mobiliário; 3) acervo; e 4) práticas, tomando como referência as especificidades das crianças de zero a seis anos.

1) A estrutura e o espaço físico

A escolha cuidadosa de materiais, objetos e móveis é aspecto importante para que as relações e conexões se estabeleçam de forma que a criança possa gerar focos contínuos de investigação e encontre novas oportunidades de pesquisa (WOLFF, 2020, p. 22).

O conforto que o ambiente oferece, a acessibilidade e as condições físicas são elementos que guiarão nossas reflexões. O local da biblioteca também é foco de nossa atenção. No caso da EMEI em tela, a biblioteca fica em um local isolado em relação ao restante dos ambientes da escola, estando situada no segundo andar do prédio e afastada das salas de atividades. Nas

entrevistas realizadas com as professoras, esse tema da localização da biblioteca foi mencionado. Elas refletiram sobre a possibilidade de o espaço retornar para o primeiro andar. Relataram que, em outra época, a biblioteca ficava em uma sala em frente ao refeitório, bem no meio da escola, local de passagem constante das crianças e dos adultos. Na opinião das entrevistadas, essa localização facilitava a dinâmica do uso constante da biblioteca tanto pelas crianças, quanto delas próprias. Entretanto, como argumentou uma das professoras, pelo menos nesse momento, não há possibilidade de retorno à antiga sala como espaço da biblioteca. A EMEI possui uma criança cadeirante e, ainda que a escola possua elevadores, o grupo de professoras avaliou que a autonomia da criança para transitar pela escola ficaria comprometida caso a sua sala de atividades estivesse localizada no segundo andar.

A localização da biblioteca, um pouco distante das salas das crianças, contraria as recomendações da Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas:

O planejamento das instalações da biblioteca escolar deve contemplar os seguintes aspectos:

- **Localização central, no rés-do-chão, se possível.**
- **Acessibilidade e proximidade relativamente às áreas de ensino.**
- Fatores de ruído, com pelo menos algumas partes da biblioteca livres de ruído externo.
- Luz adequada e suficiente, natural e/ou artificial.
- Temperatura ambiente adequada.
- *Design* adequado para utilizadores com necessidades especiais.
- Área suficiente para permitir a arrumação da coleção de livros, ficção, não-ficção, de capa dura e de bolso, jornais e revistas, recursos não-impresos, espaços de estudo, áreas de leitura, áreas de trabalho em computador, áreas de exposição e áreas de trabalho para a equipa da biblioteca.
- Flexibilidade para permitir uma multiplicidade de atividades e futuras mudanças no currículo e na tecnologia. (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES DE BIBLIOTECAS, 2015, p. 38, tradução nossa, grifos nossos).

Ainda assim, são recomendações e não uma determinação de padrões universais para a dimensão e *design* das instalações da biblioteca na escola. O documento produzido pela UFMG, mencionado por Campello *et al.* (2010) e denominado *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*, também propõe alguns parâmetros em relação ao espaço das bibliotecas nas escolas:

A biblioteca escolar conta com espaço físico exclusivo, acessível a todos os usuários:

- no nível básico: de 50m² a até 100m²;
- no nível exemplar: acima de 300m².

A biblioteca escolar possui assentos para acomodar usuários que ali vão para consultar os materiais e/ou realizar atividades:

- no nível básico: assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, além de usuários avulsos;
- no nível exemplar: assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos (CAMPELLO, *et al.*, 2010, p. 12).

Importante destacar que essas orientações se destinam a bibliotecas de escolas de Ensino Fundamental e Médio. No documento, não há orientações para as bibliotecas destinadas a instituições educativas que atendam a primeira infância o que, em nossa análise, se explica pelo fato de prevalecer uma visão equivocada de que as crianças da Educação Infantil, por não se encontrarem em idade “formal” de serem alfabetizadas, não têm necessidade de bibliotecas para atendê-las.

A biblioteca da EMEI estudada, como já a apresentamos, possui um amplo espaço para acomodação das crianças e das professoras, com áreas livres para a movimentação e, até mesmo, área para fantoche e cabaninha. As professoras afirmaram que há de se considerar, em momento oportuno, que a biblioteca possa retornar para o primeiro andar, onde funcionava anteriormente, em local mais central da escola.

2) O mobiliário

Um sofá num local adequado pode ser elemento de conforto. Num espaço apertado, um estorvo. É preciso cuidado, portanto, não só com a escolha dos objetos que compõem o ambiente, mas também com sua adequação ao espaço, às finalidades a que se destinam, aos sujeitos que os utilizarão, à harmonização do todo. A escolha de formas, volumes, cores, texturas é importante, nesse aspecto, intervindo tanto na funcionalidade como na qualidade estética do ambiente. (PERROTTI; PIERUCCINI; CARNELOSSO, 2016, p.121).

Ao pensar que as aprendizagens ocorrem pelas relações estabelecidas entre as crianças e os espaços, pessoas e objetos pelas quais inúmeras conexões se articulam, destaca-se a importância dos ambientes e de todos os elementos que o compõem para o processo de apropriação e produção de cultura dos pequenos. Voltando a Forneiro (1998), cabe reiterar que o espaço nos afeta. Por isso, os adultos precisam constantemente refletir sobre como os mobiliários podem facilitar a interação das crianças com o ambiente.

No caso da biblioteca da Educação Infantil, é necessário que o mobiliário e as estantes sejam acessíveis às crianças de modo que elas possam ter autonomia para a escolha de livros e que haja local adequado e confortável para o seu manuseio. A EMEI destacada neste estudo oferece cadeiras e mesas adequadas à quantidade e ao tamanho das crianças:

Figura 5 – Organização da biblioteca com estantes expositoras



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora (dezembro, 2021).

Quando iniciamos a pesquisa, a biblioteca possuía doze conjuntos individuais de mesas e cadeiras próprios à Educação Infantil, conforme pode ser observado na foto acima. São coloridos e com altura adequada para as crianças pequenas. Possuía, também, dez prateleiras expositoras de metal que faziam parte dos cantinhos de leituras das salas das crianças. São estantes grandes e precisam ser fixadas para garantir sua estabilidade, já que são bambas e podem oferecer risco para as crianças. Possuía, ainda, doze prateleiras de metal para a organização do acervo e um espaço com quatro tatames grandes e janela para fantoches.

Ao longo da pesquisa e fruto das discussões promovidas com as professoras, o espaço foi passando por modificações, principalmente ao observarmos sua apropriação pelas crianças. Observamos que o ambiente estava organizado, porém não era aconchegante. Não era convidativo, faltava uma sensibilidade para o acolhimento, especialmente por se tratar de um espaço para crianças pequenas. Essa especificidade da primeira infância nos levou a outra dimensão de um ambiente de aprendizagem, nos fazendo pensar sobre o espaço como lugar de produção de memórias e de afetos.

Entendida como lugar de memória, como abordamos no Capítulo 2, a biblioteca deixa de ser apenas um local de guarda do patrimônio cultural, e passa a ser, sobretudo, um espaço-tempo capaz de reafirmar os saberes, torná-los acessíveis e de recriar a “identidade” individual e coletiva. Para constituir-se como tal, deve estruturar-se como um ambiente de aprendizagem carregado de afeto e potencialidades para produzir memórias que marcarão, indubitavelmente, os futuros adultos leitores. Após a realização de encontro com as professoras e as observações sobre o uso do espaço pelas crianças, levantamos alguns elementos para repensar o projeto da biblioteca.

A metáfora que Bachelard (1993) propõe para a casa nos ajuda a pensar a dimensão

afetiva do espaço. Para o filósofo, passado, presente e futuro apresentam dinamismos diferentes, às vezes se opondo, às vezes estimulando-se um ao outro. Ele usa a metáfora da casa por considerar que é ali que estabelecemos nossas primeiras experiências no mundo, que podem ser agradáveis ou não, e que produzem memórias sobre quem fomos e o que nos tornamos. Da mesma forma, outros espaços também nos constituem como sujeitos e por isso se tornam essenciais, como na escola para a Educação Infantil. Nesse sentido, trazemos essa reflexão sobre a essencialidade da biblioteca para a primeira infância como um ambiente de aprendizagem e um espaço em que as memórias humanas são cuidadas e não são esquecidas.

Segundo a metáfora de Bachelard (1993), mesmo fora, continuamos a habitar essa casa que, nos detalhes do mobiliário, nos odores, nas suas curvas, nos ambientes físicos e nos objetos práticos e de decoração, constitui nossos afetos e constroem nossas memórias. Assim como o autor, compreendemos que o espaço produz memórias constitutivas do sujeito. Para ele, no seu livro *A poética dos espaços*, não são apenas os ambientes físicos os responsáveis pelas memórias, mas os objetos que os compõem também o são, como gavetas, armários e cofres. Igualmente, refúgios que adquirem valorização de casa, como cabana, ninhos e conchas, e ainda “redutos de encolhimento”, como os cantos, são elementos ricos em memórias afetivas. Daí, a importância dos espaços para a primeira infância serem cuidadosamente pensados, pois eles são espaços essenciais e a biblioteca é um desses locais que podem produzir nos sujeitos, desde a mais tenra idade, a construção de afetos e memórias literárias.

Para o autor, todos os elementos possuem uma representatividade na constituição das subjetividades porque produzem memórias afetivas ou não. E, quando falamos sobre a Educação Infantil, falamos de um lugar privilegiado de construção de memórias afetivas. Um exemplo bem interessante é a relação de Walter Benjamin com a sua escrivaninha. No ensaio intitulado *A escrivaninha*, ele narra como o pequeno Benjamin lidava com suas responsabilidades escolares (BENJAMIN, 1987). Ao entrar em seu quarto, e se dirigir à escrivaninha, seu horizonte se abria. Lá, ele brincava, manuseava seus decalques, criava em suas capas de cadernos. Lá, ele estabelecia uma relação de afeto e, portanto, se identificava. Em seus escritos, Benjamin (1987) revela que a sua mesa doméstica (escrivaninha) se parecia com a mesa da escola pela qual não estabelecia uma “amizade”, uma relação lúdica ou de afeto. Nesse ambiente de sua mesa, em seu quarto, ele fazia suas leituras dentro de seu espaço e tempo de aprendizado e de autonomia. Essa lembrança de Benjamin nos faz refletir acerca da forma como se dá a relação da infância com os objetos culturais da escola. Para quem o espaço da biblioteca se destina? Para quem organizamos o mobiliário, o ambiente e o acervo? Pensar no

espaço como essencial é tratá-lo de maneira exclusiva e cuidadosa, perpassando por uma forma de organização do ambiente e do acervo que tenha como centralidade o olhar para a criança da primeira infância.

As crianças precisam que os móveis sejam adequados às suas necessidades de conforto, autonomia, experiências e imaginação. O acervo acessível, as obras de qualidade ofertadas, o cheiro do papel, a maciez dos fantoches, a música ambiente e a iluminação adequada. Por conseguinte, em 2022, modificamos o espaço várias vezes. Descobrimos que a quantidade de mesas e cadeiras eram insuficientes para uma turma maior (as turmas de 5 anos – 25 crianças) e, por isso, reorganizamos os móveis, acrescentando mais mesas e cadeiras, e colocamos mesas para exposição de acervo. Também construímos uma cabaninha de tecido, acrescentamos luz especial (pisca-pisca para a cabaninha), colocamos móveis produzidos com desenhos das crianças, começamos a confeccionar as almofadas (pintura das crianças) e recolocamos as cortinas, o que ajudou a deixar o espaço mais aconchegante. Nas imagens, a seguir, é possível verificar como esse espaço vem se transformando:

Figura 6 – A organização do espaço para as crianças – foto da cabaninha



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora (agosto, 2022).

Figura 7 – Espaço de mesas para as crianças - vista para o fundo da sala



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora (agosto, 2022).

Figura 8 – Espaço de mesas para as crianças - vista de frente



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora (agosto, 2022).

Como podemos observar nas fotos, à medida que as crianças e as professoras foram se apropriando do espaço da biblioteca, percebemos que todos foram afetados – as crianças, as professoras e o ambiente. O espaço foi se constituindo a partir das expectativas pelas quais a convivência nele permitiu que ocorresse. A cada novidade que surgia – mais conjuntos de mesas com cadeiras, cabaninha, móveis e pisca-pisca luminoso – as crianças demonstravam ficar mais à vontade no ambiente. Algumas passaram a ler os livros deitadas dentro da cabaninha; outras se sentiram aptas a contarem histórias para as turmas; enquanto algumas preferiram usar as mesas e cadeiras.

A nova organização do espaço facilitou o deslocamento das crianças, o acesso ao acervo e novo olhar sobre o ambiente que passou a ser acolhedor. Esperamos que, assim como as histórias lidas ou contadas, o ambiente possa afetar cada sujeito registrando memórias, estabelecendo relações humanas e literárias. As mudanças ocorreram a partir das observações e dos dados coletados na conversa com as professoras e pelo questionário e, com os desafios encontrados, fomos construindo estratégias para a transformação da biblioteca. A seguir, detalharemos a transformação da organização do acervo, como foi constituído e como é disponibilizado para as crianças e professoras no dia a dia da EMEI.

3) O acervo

Geneviève Patte utiliza a expressão “Livros que não são nada” para alertar sobre os livros “escritos por cérebros de segunda classe” que enchem o tempo fugaz da infância com leituras que não deixarão nenhum vestígio. (COLOMER, 2017, p. 253).

A escolha de livros que ofereçam qualidade pressupõe uma análise cuidadosa do material, pois temos um mercado editorial denso que oferta uma quantidade de livros que,

muitas vezes, nos faz concordar com Geneviève Patte, sobretudo se a oferta é para as crianças pequenas, como veremos adiante. Santos (2021), a partir da ideia proposta por Horn (2004), afirma que podemos considerar a biblioteca como um espaço de leitura no qual a criança desenvolve interações pessoais e também com o livro. Essas interações permitem às crianças “[...] a construção de conhecimentos, de significar ou ressignificar suas experiências e construir identidades individuais e coletivas” (SANTOS, 2021, p. 3). A biblioteca deve apresentar um ambiente organizado, confortável e aconchegante, de maneira que o acervo seja bibliodiverso, possibilitando às crianças múltiplas experiências.

A bibliodiversidade é um conceito relevante quando abordamos a qualidade dos espaços do livro e da leitura, pois, segundo Santos (2021), é a variedade do acervo que garantirá que as crianças tenham interesse por uma ou mais obras literárias. Quanto a isso, pode-se definir bibliodiversidade como a

[...] variedade de livros de um acervo que seja capaz de assegurar às crianças o acesso à pluralidade de: tipos e gêneros discursivos, formatos, materialidades, autorias, técnicas de ilustração, estilos literários, épocas retratadas nas narrativas, composição dos personagens, datas de publicação e graus de complexidade em relação à leitura. A *bibliodiversidade* se relaciona ainda à temática, considerando-se as experiências, os desejos, as curiosidades infantis, além de se levar em conta a necessária discussão sobre as diversidades culturais, étnicas, raciais, etárias e de gênero (BAPTISTA; SÁ; AMARAL, 2016, p. 01).

As autoras elevam a compreensão do conceito de bibliodiversidade ao estabelecerem uma relação direta com a potência da criança que produz e reproduz a cultura, reforçando a ideia de Colomer (2017) que afirma que é importante ofertar diversidade de tipos de livros para as crianças, pois é assim que poderão conhecer e fazer suas próprias escolhas. Segundo a autora, “A liberdade do leitor para formar suas preferências se baseia no conhecimento de enorme diversidade que tem a seu alcance” (COLOMER, 2017, p. 303). É evidente que todos os leitores não gostarão dos mesmos livros. É importante, antes de tudo, conhecer a quem se oferta um livro e promover a maior diversidade de experiências possíveis que os livros proporcionarão.

Para aferir o grau de bibliodiversidade e avaliar a qualidade das obras que constituem o acervo da biblioteca da EMEI, é importante conhecer como ocorre sua ampliação e renovação. São três as principais formas de constituição do acervo da biblioteca da EMEI: compras realizadas pelo Governo Federal, compras realizadas pelo município e recursos da própria EMEI.

A primeira maneira de aquisição de livros é realizada por meio dos programas de compra e de distribuição de livros do Governo Federal, como o extinto PNBE e o atual PNLD.

O PNBE, conforme já tratamos com mais detalhes no Capítulo 2, procurou estabelecer critérios de maneira a garantir a bibliodiversidade por meio dos editais para a aquisição e distribuição dos livros para as bibliotecas escolares. Consideramos importante registrar aqui como eram estabelecidos os critérios no PNBE, pois ele continha uma concepção de infância e de Educação Infantil semelhantes às que estão aqui estabelecidas.

Após a publicação dos editais, iniciava-se um longo percurso até que o livro chegasse às escolas. As regras e os critérios de seleção das obras que seriam adquiridas pelo Governo Federal e distribuídas para todas as escolas públicas de Educação Básica eram estabelecidos por especialistas de vários estados do País, por meio da coordenação da UFMG, que faziam análises criteriosas para a aprovação dos livros. De maneira resumida, trazemos aqui a sistematização feita por Paiva (2016). Para a Educação Infantil, que foi incorporada ao PNBE a partir de 2008, foram estabelecidas duas categorias: a etapa creche e a etapa pré-escola. Na categoria 1, etapa creche, eram inscritos textos em verso – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema; textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular; Livros com narrativa de palavras-chave – livros que vinculam imagens a palavras; e livros de narrativas por imagens – com cores e técnicas diferenciadas, como desenho, aquarela, pintura, entre outras. Na categoria 2, etapa pré-escola, eram selecionados textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, teatro, textos da tradição popular; e Livros de narrativas por imagens. Para concorrerem no edital, os livros deveriam ser adequados à faixa etária das crianças, confeccionados em material atóxico e possuir tamanhos diversos. Deveriam ainda conter o selo do Inmetro por serem livros de manuseio das crianças. Nos processos de seleção, consideravam-se aspectos relacionados à qualidade textual, à qualidade temática e à qualidade gráfica (PAIVA, 2016).

Com o PNLD, programa que substituiu o PNBE, conforme explicamos no Capítulo 2, novos critérios³³ foram estabelecidos, os quais demonstravam uma concepção de infância, de literatura infantil e de Educação Infantil distinta da que vinha sendo afirmada nas políticas anteriores. De acordo com carta elaborada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (2020, p. 1) “os temas propostos para as obras literárias não estão bem apresentados, além de propor uma separação por faixa etária, com restrições de tamanho de texto, tipos de ilustrações e de narrativas, que podem se tornar didatizantes”. Na carta, denunciava-se ainda

³³ Pode ser acessado em: <https://www.edocente.com.br/blog/pnld/pnld-programa-nacional-do-livro-e-material-didatico/>

que os fundamentos da BNCC e das DCNEI haviam sido desconsiderados nesse edital do PNLD.

A segunda maneira de composição do acervo da biblioteca é por meio de compras realizadas pelo próprio município que, no caso de Belo Horizonte, em 2003, estabeleceu a política do Kit Literário (PAULA; BARROS, 2015), que definiu a distribuição de livros para todos os estudantes da RME/BH. A cada ano, desde então, os estudantes recebem livros de literatura. Na etapa da Educação Infantil, as crianças de 0 a 3 anos recebem um título e as demais, dois títulos. O processo de escolha das obras é iniciado anualmente por meio de portaria específica, publicada no Diário Oficial do Município³⁴, que regulamenta os critérios para sua execução (PAULA; BARROS, 2015).

A terceira possibilidade de composição do acervo da biblioteca é por meio de repasse financeiro aos caixas escolares das escolas municipais destinado à aquisição de livros. De acordo com o Parágrafo Único do art. 2º da Lei nº 12.244/2010,

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2010b).

Assim, a biblioteca da EMEI Maria da Glória Lommez possui, além dos livros comprados com os recursos do Governo Federal e do município, aquisições com recursos próprios³⁵.

Analisando os dados referentes ao acervo da biblioteca, constatamos que alguns exemplares foram dados “baixa”, ou seja, foram eliminados por terem sido danificados. Isso dificulta saber a quantidade real de exemplares na biblioteca. Se o sistema fosse informatizado, certamente facilitaria o controle e a localização dos livros. Em resposta a *e-mail* enviado para a Gerência de Bibliotecas da SMED/BH, enviado em fevereiro de 2022, recebemos a informação de que a informatização será realizada quando houver um profissional da Biblioteconomia para coordenar os trabalhos da biblioteca. Dessa forma, o registro continuará sendo realizado manualmente.

Como destacamos acima, além de possuir um quantitativo adequado e obras de qualidade, o acervo de uma biblioteca para crianças deve contemplar a bibliodiversidade o que

³⁴ Portaria mais recente: Portaria SMED nº 133, publicada em 21 de junho de 2022, que estabelece os critérios para o processo de seleção de livros literários que compõem o Kit Literário 2022.

³⁵ Os recursos para as escolas e para as bibliotecas escolares estão previstos na Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte que pode ser acessada em: http://www.pbh.gov.br/smsa/biblioteca/conselho/lei_organica_do_municipio.htm.

é uma realidade na EMEI em estudo. Atualmente, a biblioteca conta com um acervo literário de mais de quatro mil livros infantis, não ficcionais (ou informativos) e ficcionais. Também se incluem no acervo, livros técnicos para estudo das profissionais e livros destinados ao público juvenil. Nesse universo, encontram-se alfabetários e numerários, livros de humor, de temas sensíveis, de imagens, livros ilustrados, livros com projetos gráficos ousados e alguns com quebra-cabeças, fantoches e blocos de montar com imagens tridimensionais. Os livros são catalogados manualmente, com registro em caderno, e etiquetados conforme as regras da Biblioteconomia.

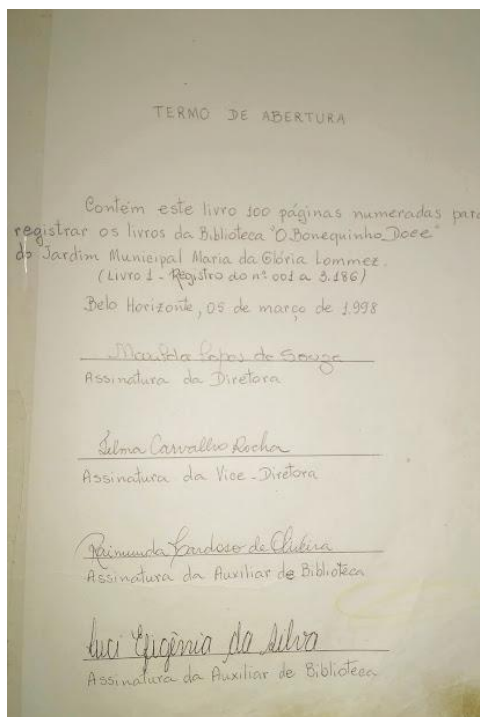
Considerando todos os envolvidos, adultos e crianças, percebemos que o sistema informacional da biblioteca pode ser melhorado. Para compreender como organizar informações, precisamos entender o que é um acervo. Para Perrotti, Pieruccini e Carnellosso, (2016, p. 124), “Acervo é uma coleção de obras ou bens que fazem parte de um patrimônio, privado ou público. Esse patrimônio pode ser de âmbito artístico, bibliográfico, científico, documental, genético, iconográfico, histórico, etc.”. Nessa perspectiva informacional, acessível às crianças e adultos, observamos que a forma como o acervo estava organizado, de acordo com as normas da Biblioteconomia, não era suficiente para a garantia do acesso das professoras e das crianças ao patrimônio da biblioteca da EMEI. Observamos que havia dificuldade das professoras para localizar os títulos, talvez por não compreenderem como funciona uma biblioteca, e percebemos que os livros não estavam ao alcance das crianças, sempre em prateleiras altas às quais as elas não tinham acesso.

Conforme as respostas do questionário foram sendo analisadas e a observação e as conversas com as professoras sobre os usos da biblioteca foram avançando, percebemos que precisávamos criar novas formas de divulgação e de acesso às obras e, por isso, começamos a pensar sobre dispositivos informacionais que pudessem nos ajudar. Esses dispositivos informacionais,

[...], ao interferirem sobre a matéria básica com que lidam - as informações, suas linguagens, organização e interações -, criam sistemas que funcionam como códigos aplicados à sua ordenação e comunicação, ou seja, linguagens específicas, constituídas na tentativa de ordenação do *caos*. (PIERUCCINI, 2004, p. 43).

Como a autora sugere, estabelecemos uma organização a fim de facilitar o acesso dos usuários aos livros. Todo o acervo, como já explicado anteriormente, está catalogado de maneira manuscrita em cadernos de ata que datam a partir do ano de 1998, conforme demonstramos nas imagens a seguir:

Figura 9 – Termo de Abertura do livro 1 de registro do acervo



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora (2022).

Figura 10 – Movimentação das obras do livro 1 de registro do acervo

(K. Ann.)

nr de registro	data	autor	título	vol	ex.	origem	nº de exemplares	nº de volumes	data
001	06.02.98	Hasekoff, Hamedores	Dicionário Encicl. Glaxo	I			030	4	13.09.04
002	06.02.98	Hasekoff, Hamedores	Dicionário Encicl. Glaxo	II			030	5	13.09.04
003	06.02.98	Hasekoff, Hamedores	Dicionário Encicl. Glaxo	III			030	6	13.09.04
004	06.02.98	Hasekoff, Hamedores	Dicionário Encicl. Glaxo	IV			030	7	13.09.04
005	06.02.98	A. C. S. / P. B. H.	Dicionário de Almeida		1		400	1	06.02.98
006	06.02.98	Donin, Lanny	Enciclopédia de Bio. Glaxo	I			036	20	13.09.04
007	06.02.98	Donin, Lanny	Enciclopédia de Bio. Glaxo	II			036	21	13.09.04
008	06.02.98	Donin, Lanny	Enciclopédia de Bio. Glaxo	III			036	22	13.09.04
009	06.02.98	Donin, Lanny	Enciclopédia de Bio. Glaxo	IV			036	23	13.09.04
010	06.02.98	Donin, Lanny	Enciclopédia de Bio. Glaxo	V			036	24	13.09.04
011	06.02.98	Freudenthal, Raquel	Enciclopédia de Bio. Glaxo	VI			036	25	13.09.04
012	06.02.98	Palmage, E. Alberto	Novo Dicionário Encicl. Glaxo	II			030	11	10.09.04
013	06.02.98	Palmage, E. Alberto	Novo Dicionário Encicl. Glaxo	III			030	12	10.09.04
014	06.02.98	Palmage, E. Alberto	Novo Dicionário Encicl. Glaxo	IV			030	13	10.09.04
015	06.02.98	Palmage, E. Alberto	Novo Dicionário Encicl. Glaxo	V			030	14	10.09.04
016	06.02.98	Palmage, E. Alberto	Novo Dicionário Encicl. Glaxo	VI			030	15	10.09.04
017	06.02.98	Palmage, E. Alberto	Novo Dicionário Encicl. Glaxo	VII			030	16	10.09.04
018	06.02.98	Palmage, E. Alberto	Novo Dicionário Encicl. Glaxo	VIII			030	17	10.09.04
019	06.02.98	Palmage, E. Alberto	Novo Dicionário Encicl. Glaxo	IX			030	18	10.09.04
020	06.02.98	Neckel Filho, Amara	Dicionário de Hist. Unesp	I			030	8	13.09.04
021	06.02.98	Neckel Filho, Amara	Dicionário de Hist. Unesp	II			030	9	13.09.04
022	06.02.98	Neckel Filho, Amara	Dicionário de Hist. Unesp	III			030	10	13.09.04
023	06.02.98	Comes, A. Magalhães	Memória de Bio. Glaxo				400	3	06.02.98
024	06.02.98	Hirschfeld, Magnum	Enciclopédia de Bio. Glaxo	II			036	26	13.09.04
025	06.02.98	Rosa, Ubaldino	Dicionário de Prob. Unesp				400	19	06.02.98
026	06.02.98	Néri, J. Indio	A criança e nós	I	Doação	150	23	10.09.04	
027	06.02.98	Robm, Gabriel	A criança e nós	II	Doação	150	24	10.09.04	
028	06.02.98	Kass, Samuel	A criança e nós	III	Doação	150	25	10.09.04	
029	06.02.98	Leon, Antônio	A criança e nós	IV	Doação	150	26	10.09.04	
030	06.02.98	Berge, André	A criança e nós	V	Doação	150	27	10.09.04	
031	06.02.98	Toret, Maurice	A criança e nós	VI	Doação	150	28	10.09.04	
032	06.02.98	Battaglia, Celso	A criança e nós	VII	Doação	150	29	10.09.04	

Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora (2022).

Os livros são etiquetados na parte de fora, embaixo, com as seguintes informações: classificação, autor, título e, caso haja mais de um exemplar no acervo, o seu número (01; 02...).

Veja a imagem a seguir:

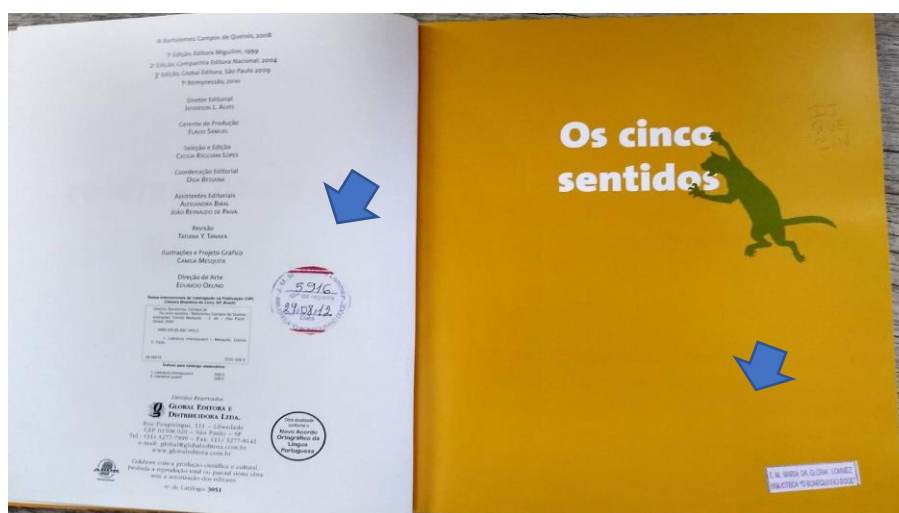
Figura 11 – Exemplo de etiqueta de registro do acervo



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora (2022).

Ainda constam, nas capas dos livros, dois carimbos. Um carimbo redondo com número do acervo pelo qual foi catalogado e a data de catalogação e outro carimbo retangular que possui o nome da EMEI e da biblioteca. A biblioteca possui o nome de Bonequinho Doce, mas as crianças e as professoras não falam sobre isso. Em conversa com as professoras, as mais antigas na escola revelaram que esse nome foi escolhido após votação e as crianças, na ocasião, puderam opinar. Não encontramos nenhum registro desse fato, além do carimbo nos livros.

Figura 12 – Exemplo de carimbos dos livros



Fonte: Registro fotográfico feito pela pesquisadora (2022).

Os livros também recebem um envelope e um cartão com os dados da obra para o registro de empréstimos, como pode ser observado na imagem a seguir:

Quadro 2 – Organização do acervo por gêneros e outras subdivisões

Tipo	Como está organizado
Literatura infantil	<ul style="list-style-type: none"> - Por título (Nome do livro) - Por autor (Monteiro Lobato) - Por coleções (Estela) - Por tema (Étnico-racial, indígena, diversidade e inclusão, histórias em quadrinho)
Não-ficcionais	<ul style="list-style-type: none"> - Por tema (arte, música, corpo humano, saúde, planeta terra, dengue, meio ambiente, história do Brasil e de Belo Horizonte, história do entorno e da comunidade da Pedreira Prado Lopes) - Por coleções
Poesia, contos e cordel	<ul style="list-style-type: none"> - Por autores
Livros pop-up	<ul style="list-style-type: none"> - Por tamanho
Gibis	<ul style="list-style-type: none"> - Turma da Mônica - Turma do Pato Donald
Periódicos	<ul style="list-style-type: none"> - Por coleção (Nova Escola, Presença Pedagógica, Educação Infantil; Ciências Hoje)
Livros para professoras e adultos	<ul style="list-style-type: none"> - Para estudo, por temática (Alfabetização e letramento, Literatura Infantil, Filosofia, Currículo, Matemática, Brincar, Avaliação e Qualidade na e da Educação, Educação emocional, Bebês) - leitura literária (romances, poesias, contos, mulheres autoras, coleções e séries)
Portfólio das turmas	<ul style="list-style-type: none"> - Livrões das turmas
Fantoches	<ul style="list-style-type: none"> - São organizados em caixas de plástico etiquetadas com o nome da personagem

Fonte: Organização do acervo pela profissional que atua na biblioteca e que é a pesquisadora.

Podemos considerar o acervo da biblioteca como sendo bibliodiverso, conforme demonstramos anteriormente, e acreditamos que ele deve ser organizado e reorganizado de acordo com a demanda dos usuários. Compreendemos que é possível facilitar a organização para as crianças colocando etiquetas coloridas nos livros e nas estantes em que estão guardados, assim como fazer um mapeamento do acervo e fixá-lo de maneira visível e acessível para as crianças terem autonomia na sua escolha pelas obras.

São muitas as estratégias que podemos planejar para a organização do espaço e do acervo. O fundamental é ter como foco as discussões de apropriação do espaço pelas crianças e o que ele oferece para a garantia de uma educação de qualidade em que nenhum direito é

negligenciado. Pensar na biblioteca para as escolas que atendem a primeira infância é colocar as crianças pequenas como prioridade. A seguir, em nossas considerações finais, buscaremos refletir sobre nossas análises e estabelecer um ponto de continuidade do nosso trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal desta pesquisa foi o de compreender as concepções e expectativas das professoras acerca do papel da biblioteca, entendida como ambiente de aprendizagem, no desenvolvimento do PPP da EMEI Maria da Glória Lommez. À luz dessas concepções, buscamos elaborar, conjuntamente com as professoras da escola, o plano de reestruturação da biblioteca da escola.

A opção pela metodologia qualitativa do estudo de caso, por meio de uma pesquisa-ação, se deu pelo fato de ser a biblioteca o local em que atuo, nessa EMEI, como professora da Educação Infantil, em readaptação funcional. Além, de desempenhar o trabalho no cotidiano da biblioteca, atuo no grupo de pesquisa de Leitura e Escrita na Educação Infantil - LEPI, responsável pelo programa de extensão Bebeteca: uma biblioteca para a primeira infância. A participação em ambos espaços colaborou para o aprofundamento dos estudos sobre a literatura infantil, evidenciando a necessidade de reestruturação da biblioteca da EMEI como um desafio profissional.

Por meio da pesquisa colaborativa, observamos que a minha presença no cotidiano da biblioteca da EMEI contribuiu para a realização de transformações, que se operaram nesse espaço, a partir da escuta das demandas e das sugestões das professoras e das crianças. Ao aprofundarmos os estudos sobre a organização de uma biblioteca, nos deparamos com questões de ordem organizativa e informacional, responsáveis por definir uma certa formalidade de usos do espaço, com regras de catalogação e organização do acervo, da disposição do mobiliário e do imperativo do silêncio. Na biblioteca da EMEI, subvertemos alguns desses elementos, considerando as especificidades da faixa etária atendida e, assim, estabelecemos novas e flexíveis formas de organização, tendo como referência o uso das crianças e de suas professoras nesse espaço.

Com o estudo bibliográfico realizado, reafirmamos o acesso e a qualidade da Educação Infantil como um direito garantido por programas e estabelecido por leis tais como, a LDB/96, que definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, e a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Além da legislação, verificamos como programas de compra e de distribuição de livros impactaram no dia a dia das instituições, tais como o PNBE e o PNLD, que passaram a definir as regras para aquisição dos livros pelas escolas. Igualmente importante foi discutir como a ampliação de vagas para as crianças, com a construção de novos prédios, serviu como parâmetro para as discussões sobre espaços e ambientes educacionais para bebês e demais crianças pequenas. Vimos ainda como a Lei nº

12.244/2010, que estabeleceu a exigência de implementação de bibliotecas em todas as escolas brasileiras, não resultou no seu cumprimento nas escolas públicas de Educação Infantil de Belo Horizonte.

Documentos importantes para a Educação infantil contribuíram para as análises e discussões do estudo como, por exemplo, do ponto de vista do currículo e da qualidade do atendimento, as DCNEI (BRASIL, 2010a), que estabeleceram diretrizes curriculares para a Educação Infantil, a BNCC da Educação Infantil (BRASIL, 2017a), que estabeleceu os direitos de aprendizagem e os campos de experiências como elementos estruturantes para o currículo na primeira infância, além dos Indicadores de Qualidade que propuseram uma avaliação qualitativa das instituições de Educação Infantil.

Nas normativas municipais de Belo Horizonte, analisamos as proposições curriculares, que estabeleceram as concepções de criança como sujeitos potentes, autônomos e produtores de cultura, e as normativas do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, no que diz respeito aos padrões e diretrizes para o atendimento e a organização dos espaços e infraestrutura para as crianças pequenas.

Como observamos ao longo deste estudo, são vários os documentos que foram produzidos ao longo da história da Educação Infantil. Muitos foram os desafios enfrentados pela cidade para a construção de uma rede municipal de educação. Ao longo de seu percurso, verificamos como a Educação Infantil foi constituída na tentativa de garantia do acesso à escola para as crianças pequenas. Essa história nos revelou a elaboração de uma política vigorosa e, de certa forma, satisfatória quando observamos atualmente a qualidade da oferta das EMEIs e a política de conveniamento de creches parceiras, o que não isenta o poder público municipal da sua responsabilidade junto às crianças pequenas.

Como a história do desenvolvimento da Educação Infantil em Belo Horizonte demonstrou, observamos que os arranjos dos espaços, muitas vezes inadequados, foram adaptados para o atendimento. O estudo revelou que, a partir de 2004, a cidade iniciou seu projeto de construção de prédios e ampliou de maneira volumosa o acesso à Educação Infantil. Observamos avanços na política da Educação Infantil em relação ao projeto arquitetônico, à política de formação das professoras, aos programas de compra de livros e de brinquedos, à existência de PPP nas escolas, ao acompanhamento administrativo pedagógico das equipes das regionais.

Entretanto, como mencionamos, ainda que exista excelência de oferta em muitos aspectos (banheiro adaptado, áreas externas, entre outros), o projeto arquitetônico não previu a

existência da biblioteca. Em seu lugar, surgiu a sala multiuso que, diante da necessária expansão de vagas resultante da pressão social por meio da judicialização, foi o primeiro espaço que sofreu alterações e passou a funcionar como sala de atividades, como nos revelou o TCE/MG em seu Relatório Final de Auditoria Operacional (2018). Essa situação, em que se busca resguardar o direito das crianças à escola, também nos permitiu levantar a hipótese de que, para os gestores, as crianças pequenas não precisariam de espaços diversificados. O acesso à escola, apesar de condição essencial para a garantia do direito à educação, não é suficiente. Além de garantir vagas para todas as crianças, é fundamental ofertar excelência no atendimento, com espaços diversificados por meio dos quais e com adequadas mediações as crianças possam ter ampliadas suas experiências nas mais diferentes áreas do desenvolvimento humano.

Quando falamos em qualidade na Educação Infantil, nos referimos a um conceito amplo e diverso e, por essa razão, Dahlberg, Moss e Pence (2003) afirmaram que se trata sempre de uma negociação. Tal negociação, conforme argumentam os autores, requer o estabelecimento de critérios, parâmetros, padrões, que exigem acordos com a comunidade, com a sociedade, com especialistas, gestores e representantes dos interesses públicos.

A EMEI pesquisada demonstrou, ao longo do estudo, compreender que a biblioteca, como ambiente de aprendizagem, passou a ser parte fundamental de uma “pedagogia da Primeira Infância”, comprometida com o processo de constituição das crianças como sujeitos ativos, livres e autônomos. Sobretudo, as professoras compreenderam que a biblioteca na EMEI passou a ser um ambiente de aprendizagem em que as experiências mediadas com o livro e a literatura favoreceram às crianças inúmeras experiências, proporcionando a elas se formarem como leitoras.

A biblioteca da EMEI foi reorganizada, a partir das discussões e percepções das professoras sobre esse espaço, e o foco do trabalho teve como centralidade a criança e o trabalho das docentes, buscando, além de reorganizar o espaço e o mobiliário, facilitar a localização dos títulos e o acesso a eles. A catalogação do acervo foi mantida como as regras estabelecidas pela biblioteconomia, pois o registro das obras, que ocorre desde 1998, demonstrou ser eficiente para a organização e controle do acervo. Porém, a forma de organização nas estantes foi modificada, conforme sugestão das professoras, dispondo os livros por ordem alfabética do título do livro, além de estabelecermos espaços para livros por temas: lobos; bruxas; dinossauros; temática indígena e étnico-racial. Passamos a organizar os livros não ficcionais em espaços específicos e criamos subcategorias como – artes, corpo humano, animais, alimentação, saúde e meio ambiente. Uma estante foi reservada para os livros de estudo das

professoras, com subcategorias que variaram a partir do tema das obras, como literatura, currículo, filosofia, alfabetização e letramento, entre outras.

Ao modificarmos a organização do acervo nas estantes, facilitamos o acesso autônomo das professoras às obras. Observamos também que as crianças tinham dificuldade para acessarem os livros. Então, criamos três mesas temáticas, na altura das crianças, conseguindo facilitar o seu acesso ao acervo e percebemos que elas foram se apropriando das obras e passaram a solicitar o livro que queriam. Os móveis, o tatame de EVA e a cabaninha com pisca-pisca deixaram o ambiente agradável e facilitaram o trânsito das crianças e a autonomia para acessarem os livros. Todas essas adaptações contribuíram para que tanto as crianças, quanto as professoras passassem a acessar com mais frequência e maior facilidade os livros na biblioteca. Sendo assim, consideramos que essa forma de organização pode ser uma boa estratégia para as bibliotecas das escolas de Educação Infantil.

Como um ambiente destinado a crianças menores de 6 anos, a biblioteca da EMEI Maria da Glória Lommez cumpre hoje muitos objetivos propostos pelas Bebetecas, sobretudo o de “promover situações de leitura para crianças que se encontram na fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem” (BAPTISTA, 2014, p. 43-44). A ideia de que, desde muito pequenas, as crianças tenham acesso aos livros como objeto cultural tornou-se algo evidente na concepção de trabalho da EMEI, pois as crianças passaram a ter acesso a uma biblioteca organizada para elas, com acervo de qualidade e bibliodiverso, no qual elas podem escolher as obras que gostariam de ler, apreciar as imagens e ouvir histórias lidas pelos adultos. Nesse novo contexto, observamos como as crianças e as professoras passaram a frequentar a biblioteca com maior assiduidade reforçando a concepção de que um ambiente organizado e acolhedor colabora decisivamente para essa presença.

É importante, ainda, destacar que essa alteração no comportamento, incidindo em maior uso do espaço, aconteceu aos poucos. Durante dois anos, no tempo em que este estudo de caso se desenvolveu, passamos por fases delicadas. A mais aguda delas, foi a Pandemia mundial da Covid-19, que gerou inúmeros protocolos sanitários e afetou a quantidade e a qualidade das relações humanas. Nesse período, as escolas ficaram fechadas e as crianças, em casa. O retorno ao ensino presencial se deu amparado por mais protocolos que regulavam, inclusive, a quarentena das obras. Os livros tornaram-se objetos de desconfiança por aqueles que os manuseavam, pois a doença, tão desconhecida por todos, levou os especialistas a concluir, em um determinado momento, que os objetos também eram veículos para o contágio. Aos poucos, a biblioteca da EMEI foi reaberta e os livros deixaram de “cumprir” a quarentena.

Desde a inauguração da escola, em 1982, essa foi a primeira vez que a biblioteca ficou desativada. Como já destacado nesta Dissertação, a EMEI é uma das escolas públicas de Educação Infantil mais antigas da cidade e, nesses 40 anos, sempre comportou uma biblioteca, ao contrário da realidade das demais escolas de Educação Infantil do município. Este estudo resgatou a ideia da biblioteca como direito previsto em Lei, incluindo as bibliotecas de escolas que atendem bebês e demais crianças pequenas.

Além disso, buscou ainda elevar o patamar desse espaço de aprendizagem ao considerá-lo, antes de qualquer coisa, como lugar de memória. Esse lugar de patrimônio cultural, que abriga as memórias de um povo, seus costumes e sua história, permitiu entrelaçamentos de histórias, inclusive as da EMEI Maria da Glória Lommez. Histórias que os adultos já viveram e aquelas construídas pelas crianças que por ali passaram. Registros em livros e livros registrados de memórias. Memórias de um território e de uma comunidade. Nessa perspectiva, a essencialidade do espaço, como nos revelou Bachelard (2008), nos ajuda a compreender o papel da biblioteca nas escolas da primeira infância, pois produz afeto e guarda a memória daqueles que passaram pela história daquele lugar. Além da guarda do acervo, a biblioteca da EMEI estabelece mediações do conhecimento e das experiências das crianças e das professoras com a obra literária. A existência da biblioteca na EMEI Maria da Glória Lommez joga luz à sua importância na Educação Infantil e à garantia do direito da criança pequena à literatura e às obras literárias de qualidade.

A pesquisa revelou que nem sempre é dada à biblioteca na Educação Infantil a importância necessária. No Brasil, sequer cumprimos determinação legal de haver em cada escola uma biblioteca. Quando analisamos a trajetória da Educação Infantil de Belo Horizonte nos perguntamos: onde estão as bibliotecas? Os dados de Belo Horizonte demonstraram que apenas 15³⁶ escolas de Educação Infantil da RME/BH possuem biblioteca em um total de 145 escolas de Educação Infantil. Ademais, ainda problematizamos que a existência de uma biblioteca na escola não é garantia de que ela funcione tendo em vista todas as possibilidades que oferece, além da guarda do acervo. Por isso, questionamos ao longo da pesquisa, como pensar nesse dispositivo? Qual a linguagem da biblioteca? Qual é a organização do acervo? Atende às crianças? Como as crianças usam o espaço?

Os dados de pesquisa revelaram que as escolas de Educação Infantil de Belo Horizonte não possuem o bibliotecário, ou sequer, uma assessoria para o trabalho. Na EMEI Maria da Glória Lommez o trabalho é realizado por mim, como já informado, professora para Educação

³⁶ Informado pela Gerência de Bibliotecas da SMED/BH em março de 2022.

Infantil em readaptação profissional. Não seria possível um trabalho colaborativo entre a professora da Educação Infantil e o bibliotecário da RME/BH?

Nas Diretrizes da Federação Internacional de Associações e Instituições de Bibliotecas (2015), também encontramos muito clara a defesa do trabalho colaborativo entre professores e o professor bibliotecário. As diretrizes apontam que a cooperação entre professores e bibliotecário escolar é essencial para otimizar o potencial dos serviços da biblioteca, definindo e operacionalizando uma política de gestão dos recursos de informação, informatizando o acervo e promovendo a sua integração nas práticas das professoras.

Na perspectiva dos espaços e da existência da biblioteca, a EMEI Maria da Glória Lommez, em um período, teve uma bibliotecária e, por isso, possui um acervo catalogado, conforme as normas da biblioteconomia. Esse acervo bibliodiverso comporta, em 2022, mais de 4 mil exemplares, catalogados manualmente, e que atende as demandas das crianças e das professoras. Na EMEI, a biblioteca passou a ser um ambiente de aprendizagem e a compor o planejamento diário das docentes, o que garante às crianças o direito à literatura.

A partir das modificações do espaço, a biblioteca favoreceu o acesso e a mediação do acervo junto com as crianças e passou a estabelecer outro patamar de importância na escola de Educação Infantil. Especificamente, a biblioteca da EMEI Maria da Glória Lommez, situada em uma região de grande vulnerabilidade social, é prioritariamente o ambiente que colabora com esse trabalho de divulgação e de acesso às obras literárias para as crianças e a comunidade. Essa importância da biblioteca demonstra que não se trata somente da inscrição da criança na leitura, mas da defesa de seus direitos à literatura. Como bem afirmou Antônio Cândido (2011, p. 177):

[...] nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

O autor ainda ressalta que a literatura humaniza, e isso também é papel de uma educação transformadora que oferece condições de protagonismo à criança em seu percurso educativo. Dessa forma, a partir deste estudo, abordamos a problemática de espaços do livro e da leitura em instituições de Educação Infantil e de como isso impacta a promoção de uma educação pública de qualidade.

Ao longo do processo de investigação, observamos que no PPP da EMEI, elaborado

entre 2009 e 2011, a biblioteca não é mencionada. Esse apontamento foi feito para a equipe gestora que se propôs a acrescentar, no cronograma de trabalho para 2023, momento em que o PPP será reescrito, inserindo nele o registro do trabalho da biblioteca como eixo pedagógico do currículo da EMEI.

Com a pesquisa verificamos que, mais uma vez, na trajetória da construção da Educação Infantil pública da cidade, aspectos que conferem a qualidade do acesso às crianças pequenas, como o caso do acesso à biblioteca escolar, ainda parecem estar distantes de serem efetivados como uma política pública. Este estudo de caso buscou legitimar o lugar de direito das crianças aos livros, a mediação literária de qualidade e a apropriação da literatura como arte, demonstrando que é possível a existência da biblioteca nas escolas da Educação Infantil.

Às crianças cabe o direito de usar esse espaço que faz parte da cultura humana e que, por isso mesmo, é transformado pelos usos que fazemos dele. À biblioteca da EMEI Maria da Glória Lommez coube a compreensão de que as modificações do ambiente o transformaram em um espaço de aprendizagem, como afirmou Horn (2004), uma vez que o espaço nos afeta de alguma forma e de que nós também o afetamos.

Este estudo de caso buscou reafirmar também o lugar da biblioteca da EMEI como lugar de memória e como mais um ambiente de apropriação da literatura pelas crianças. O *locus* biblioteca é um dos importantes espaços nas escolas de Educação Infantil que contribui para o percurso da criança em se formar como leitora.

Esperamos que as discussões promovidas por este estudo de caso tenham contribuído para ampliar o entendimento sobre a importância da biblioteca nas escolas de Educação Infantil como um elemento de garantia de uma educação de qualidade para a primeira infância. Seguimos com a esperança de que a união da força, da palavra dita, da palavra escrita seja instrumento potente de transformação e relevante para nós, professoras, nesse ou em outro tempo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcelo Otávio. **As Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo:** Investigações sobre um padrão arquitetônico. 2010. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ARAGUAIA, Mariana. Lev Vygotsky e alguns de seus conceitos. *In:* EQUIPE BRASIL ESCOLA. **Canal do Educador.** Goiânia, 2022. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/lev-vygotsky-alguns-seus-conceitos.htm>. Acesso em: 07 abr. 2022.

ARROYO, Michele Abreu. **A diversidade cultural na cidade contemporânea:** o reconhecimento da Pedreira Prado Lopes como patrimônio cultural. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_ArroyoMA__1.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

BACHELARD, G. **A poética do espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BAPTISTA, Mônica Correia. **A Educação Infantil em Belo Horizonte:** a constituição de uma etapa de ensino. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

BAPTISTA, Mônica Correia. Bebetecas: bibliotecas para a primeira infância. *In:* FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário CEALE:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/bebetecas-bibliotecas-para-a-primeira-infancia>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BAPTISTA, Mônica Correia; SÁ, Alessandra Latalisa de; AMARAL, Mariana Parreira Lara do. **A bibliodiversidade na composição de acervos para crianças.** Belo Horizonte, 2016. p. 1. No prelo.

BAPTISTA, Mônica Correia *et al.* Leitura literária entre professoras e crianças. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ser docente na Educação Infantil:** entre o ensinar e o aprender. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 1, p. 87-124. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <https://projetoleturaescrita.com.br/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

BAPTISTA, Mônica Correia; LÓPEZ, María Emilia; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. Bebetecas nas instituições de Educação Infantil: espaços do livro e da leitura para crianças menores de seis anos. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 19, n. 29, p. 107-123, set./dez. 2016.

BARROS, Leila Cristina; PAULA, Carolina Teixeira. Biblioteca Escolar na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte: Avanços e Possibilidades. **Educação em Foco.** Belo

Horizonte, ano 19, n. 29, p. 199-214, set./dez. 2016.

BARROS, Leila Cristina; PAULA, Carolina Teixeira. A política do Kit Literário da Secretaria Municipal de Belo Horizonte: pela (necessária) apropriação dos profissionais da Educação. **EDUCA BH**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 32-41, 2015.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 01, de 11 de novembro de 2000. Fixa normas para a educação infantil no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, ano V, n. 1.252, Belo Horizonte, 11 nov. 2000. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/smsa/biblioteca/gevis/resol_cme_001_00.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BELO HORIZONTE. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 001, de 14 de março de 2015. Fixa normas para o funcionamento de instituições de educação infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). **Diário Oficial do Município**, ano XXI, n. 4.763, Belo Horizonte, 14 mar. 2015a. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/1493>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Notícias - Regional Noroeste apresenta diretrizes de atendimento para pais de alunos de escolas da Pedreira Prado Lopes 2015a. **Diário Oficial do Município**, ano XXI n. 4.742, Belo Horizonte, 10 fev. 2015. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/1493>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED/BH nº 238, 28 de julho de 2016. Dispõe sobre procedimentos para o cadastramento e encaminhamento para matrícula de crianças na pré-escola no ano de 2017 na Rede Pública Municipal de Belo Horizonte. **Diário Oficial do Município**, ano XXII n. 5.100, Belo Horizonte, 30 jul. 2018. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/1828>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SMED/BH nº 215, 6 de ago. 2018. Define diretrizes e procedimentos para a organização do processo de inscrição para fins de levantamento de demanda e matrícula na Educação Infantil para as faixas etárias entre 0 e 3 anos para o ano de 2019. **Diário Oficial do Município**, ano XXIII, n. 5.587, Belo Horizonte, 7 ago. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/crepa/Downloads/dom5587%20-%20assinado.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. **Balanco da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, 2019 e 2021**. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/transparencia/contas-publicas/balanco-anual>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. Nova organização aumenta o número de profissionais nas Bibliotecas Escolares. *In*: Prefeitura de Belo Horizonte. **Notícias**. Belo Horizonte, 2021a. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/nova-organizacao-aumenta-o-numero-de-profissionais-nas-bibliotecas-escolares>. Acesso em: 12 nov. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. **Detalhamento dos protocolos para o retorno ao atendimento presencial na Educação Infantil das redes municipal e parceira de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2021b. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/detalhamento-protocolos-retorno-presencial-ei.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. Secretaria Municipal de Educação. **Protocolo de funcionamento: creches e escolas de Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio**. Belo Horizonte, 2021c. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/funcionamento-das-escolas#:~:text=PROTOCOLO%20DE%20FUNCIONAMENTO,22%20de%20maio%20de%202020>. Acesso em: dez. 2021.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. Rede municipal de bibliotecas escolares de Belo Horizonte. *In*: Prefeitura de Belo Horizonte. **Notícias**. Bibliotecas. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/bibliotecas>. Acesso em: jan. 2022.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única** - Infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, edição extra, 30 out. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.753.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006a. v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 06, de 24 de abril de 2007**. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil -

PROINFÂNCIA. 2007. Disponível em: [BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 12 nov. 2009. Disponível em: \[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm\). Acesso em: 7 nov. 2021.](https://www.fnnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007#:~:text=Estabelece%20as%20orienta%C3%A7%C3%B5es%20e%20diretrizes,P%C3%BAblica%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil%20%2D%20PROINF%C3%82N CIA. Acesso em: 20 jan. 2022.</p></div><div data-bbox=)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 25 maio 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, edição extra, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília: DF, 19 jul. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 7 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. A etapa da Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. Brasília: MEC, SEB, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 7 nov. 2021.

CAMPELO, Bernadete *et al.* **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento**: Parâmetros para bibliotecas escolares. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação. Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. 2010. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/366/o/padroesparabibliotecasescolares.pdf> Acesso em: 10 out.2021.

CÂNDIDO, Antonio. **O Direito à literatura**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Editora Global, 2017.

COIMBRA, Sterlayni Aparecida Duarte de Oliveira. **O programa de bibliotecas da rede municipal de Educação de Belo Horizonte: caminhos para uma política de formação de leitores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/o-programa-de-bibliotecas-da-rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte-caminhos-para-uma-politica-de-formacao-de-leitores/>. Acesso em: 10 fev. 2021

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas **et al.** (Coords.). **Educação infantil: o desafio da oferta pública**. Belo Horizonte: UFMG /FaE/GAME, 2002.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARIA GLÓRIA LOMMEZ. **Projeto político-pedagógico**. Belo Horizonte, 2011.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES DE BIBLIOTECAS. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006 –2014. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 51, p. 221-244, maio/ago. 2017.

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

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Crianças e Cultura Escrita. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem Oral e linguagem Escrita na Educação Infantil: práticas e interações**. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 3, p. 13-40. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em:

<http://projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LINO, Lis de Gusmão. **Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades e interações na Educação Infantil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35738/1/DISSERTA%20de%20Lis%20de%20Gusm%20a3o%20Lino.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Jardim de infância. *In*: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/jardim-de-infancia/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MINAS GERAIS. Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais. **Relatório Final de Auditoria Operacional** - a implementação do PNE na Educação Infantil de Belo Horizonte. 2018. Disponível em: <https://www.tce.mg.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. **O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009.

MOTOYAMA, Juliane Francischetti Martins. **Bebeteca: engatinhando entre livros**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192322/motoyama_jfm_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 27 out. 2020.

PAIVA, Aparecida: Livros Infantis: critérios de seleção e as contribuições do PNBE. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros Infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC /SEB, 2016. Caderno 7, p. 13-49. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <http://projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro, Rocco editora, 2012.

PEREIRA, Fernanda Rohlfs. **Práticas de leitura literária na Educação Infantil: como elas ocorrem em turmas de uma Umei de Belo Horizonte?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9V6Q9Z/1/disserta__o_fernanda_rohlf.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

PERROTTI, Edmir. Estações de Leitura, dispositivos de mediação cultural e a luta pela palavra. **Nuances Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente: SP, v. 26, n. 3, p. 93-112, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3750/3149>. Acesso em: 15. jul. 2022.

PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete; CARNELOSSO, Rose Mara G. Os espaços do livro nas instituições de Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Livros Infantis: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, SEB, 2016. Caderno 7, p. 111-149. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <http://projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PIERUCCINI, Ivete. **A ordem informacional dialógica: estudo sobre a busca de informação em Educação**, 2004. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PIERUCCINI, Ivete. Muitos lugares para ler. *In*: AIDAR, Flávia; ALVES, Januária Cristina. (Orgs.). **Abrelê**. São Paulo: Ática, 2011. p. 75-100.

PINO, Angel. O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos CEDES**, Unicamp, São Paulo, n. 24, p. 32-50, 15 abr. 2004.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. **Expansão da Educação Infantil no município de Belo Horizonte por meio de parceria público privada**. 2012. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/expansao-da-educacao-infantil-no-municipio-de-belo-horizonte-por-meio-de-parceria-publico-privada-2/>. Acesso em: 30 ago. 2020.

RODRIGUES, Bruno da Costa Lucas. **Avaliação do impacto da utilização de parceria público-privada para construção e operação de unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/15197/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Bruno%20Versa%cc%83o%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 7 nov. 2021.

SANTOS, Eliana Crepaldi. Os espaços de leitura na Educação Infantil: o direito a qualidade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO, 5, 2021, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ABAIf, 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1463/957. Acesso em: 7 nov. 2021.

SHONKOFF, Jack P.; RICHMOND, Julius B. O investimento em desenvolvimento na primeira infância cria os alicerces de uma sociedade próspera e sustentável. *In*: CEDJE. **Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância**. p. 15-19, 2011. Disponível em:

<https://www.encyclopedia-crianca.com/importancia-do-desenvolvimento-infantil/segundo-especialistas/o-investimento-em-desenvolvimento-na>. Acesso em: 10 jan. 2022

SILVA, Elias Barbosa. **Acesso e universalização da biblioteca escolar como condição de qualidade na educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/68877/R%20-%20D%20-%20ELIAS%20BARBOSA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: jan. 2022.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; ROCHA, Maria Silvia P. M. Librandi. Crianças, linguagem oral e linguagem escrita: modos de apropriação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagem Oral e escrita na Educação Infantil**: práticas e interações. Brasília: MEC/SEB, 2016. Caderno 3, p. 79-118. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <http://projetoleturaescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SOUZA, Renata J.; MOTOYAMA, Juliane F.M. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**, v. 10, n. 1, p. 25-31, 2016. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2016/12/pdf_189232efa5_0000022090.pdf. Acesso em: 7 nov. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Considerações ao “Edital de convocação nº XX/2020: CGPLI edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2022**. Disponível em: <http://undime-sc.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Considera%C3%A7%C3%B5es-ao-FNDE-PNLD-2022.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

VEIGA, Márcia Moreira. **Creches e Políticas Sociais**. Belo Horizonte: Universidade FUMEC; São Paulo: Editora Annablume, 2005.

VIEIRA, Livia Fraga. **Educação Infantil no município de Belo Horizonte**: histórico e situação atual. Belo Horizonte: SMED, 1998.

VIEIRA, Clotildes Gonçalves. **Parceria público privada na Educação Infantil em Belo Horizonte**. 2019. Monografia (Especialista em Gestão Pública Municipal) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/30936/1/TCC%20Versa%cc%83o%20final%2014%2006%2019%20com%20Ata.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLFF, Danielle Cristina. **Lugar de existência, lugar de aprendizagem**: a importância do ambiente da Educação Infantil. Jundiaí: SP: CEDUC, 2020.

ZABALZA, Miguel. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - Questionário aplicado às professoras regentes da EMEI

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Bibliotecas na Educação Infantil e o desafio da qualidade dos ambientes de aprendizagem: um estudo de caso na comunidade da Pedreira Prado Lopes, em Belo Horizonte”, desenvolvida por Eliana Crepaldi Santos, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Professora Mônica Correia Baptista.

O objetivo da pesquisa é compreender como está organizada a Biblioteca da EMEI Maria da Glória Lommez, como as profissionais da escola concebem os trabalhos dessa biblioteca e a partir daí, construir coletivamente com as professoras o projeto de Bebeteca da escola.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e não acarretará nenhum custo, ajuda ou vantagem financeira. Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não sua participação. Além disso, poderá, a qualquer momento, recusar sua participação o que não lhe causará qualquer prejuízo. A fim de minimizar quaisquer tipos de riscos, as pesquisadoras se comprometem a agir de maneira respeitosa e ética, independentemente das opiniões ou posicionamentos das participantes da pesquisa.

Esclarecemos que todos os dados obtidos serão sigilosos, somente as pesquisadoras responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles e os arquivos ficarão em posse das pesquisadoras pelo tempo máximo de 6 (seis) anos. Esses dados coletados serão confidenciais e utilizados unicamente para fins da dissertação de Mestrado de Eliana Crepaldi Santos, podendo ser divulgados em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros, visando contribuir para a formação inicial e em serviço de professoras da Educação Infantil. Reiteramos nossas responsabilidades com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, garantindo a adequação às regras, dado que o COEP mantém sob guarda confidencial os projetos completos e todos os dados obtidos na execução de suas tarefas, resguardando a integridade e os direitos dos voluntários. Em caso de qualquer dúvida ética, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa por meio do telefone e dos endereços indicados neste documento.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradecemos por sua colaboração. Dados das pesquisadoras:

- Mônica Correia Baptista

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação (Gabinete 1504), Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

Telefone: (31) 34096212 Fax: (31) 34095323 Emails: monicacb.ufmg@gmail.com

- Eliana Crepaldi Santos ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

Telefone: (31) 99892 1595 Email: crepaldielianas@gmail.com

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa

– COEP/UFMG ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar
- Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

TELEFONE: (31) 3409-4592 E-MAIL: coep@prpq.ufmg.br

1 - Consentimento para a pesquisa

Você aceita participar da pesquisa?

O sim

O não

2 - Dados sobre o(a) professor(a) pesquisado(a)

Quantos anos você tem?

O 18 a 24 anos

O 25 a 29 anos

O 30 a 39 anos

O 40 a 49 anos

O 50 a 59 anos

O 60 a 69 anos

O 70 e + anos

3 - Qual o seu sexo?

O feminino

O masculino

O prefiro não dizer

4 - Há quantos anos você trabalha com educação?

O menos de dez anos

O mais de dez anos

O entre dez e quinze anos

O entre quinze e vinte anos

O mais de vinte anos

5 - Qual é a sua formação inicial?

O pedagogia

O normal superior

O magistério

6 - Há quanto tempo você concluiu seu curso de formação inicial? Observação: Considere formação inicial, aquela que

a habilitou para atuar como docente na Educação Infantil.

O entre 1 e 3 anos

O entre 4 e 6 anos

O entre 7 e 15 anos

O entre 16 e 25 anos

O entre 26 e 35 anos

O há mais de 36 anos

7 - Ao longo da sua carreira profissional, você fez algum curso de formação continuada?

Observação: Considere tanto

curso de curta duração (com menos de 360 horas), por exemplo: aperfeiçoamento, qualificação, extensão, quanto de

longa duração (com mais de 360 horas), por exemplo: especialização, mestrado ou doutorado.

O sim

O não

8 - Em relação à sua formação continuada em serviço, responda: (Você pode marcar mais de uma opção)

O Concluiu uma graduação durante sua atuação como docente da Educação Infantil.

O Participou de cursos de curta duração (menos de 360 horas).

O Concluiu ou está cursando especialização (mínimo de 360 horas).

O Concluiu ou está cursando o mestrado (acadêmico ou profissional).

O Concluiu ou está cursando o doutorado (acadêmico ou profissional).

O Concluiu mais de uma especialização na área em que atua.

O Não realizou nenhum curso

9 - Há quanto tempo você atua no magistério na Educação infantil?

O Entre 1 e 3 anos

O Entre 4 e 6 anos

O Entre 7 e 15 anos

O Entre 16 e 25 anos

O Entre 26 e 35 anos

O Há mais de 36 anos

10 - Qual a idade das crianças com as quais você atua? Observação: Caso você atue, na mesma EMEI, com mais de

uma turma de crianças de idades diferentes, você poderá marcar mais de uma opção.

O 2 anos

O 3 anos

O 4 anos

O 5 anos

11 - Professora, a biblioteca da EMEI possui acervo para seu estudo e formação?

O sim

O não

12 - Você gostaria que tivesse um espaço na biblioteca destinado à formação dos docentes?

O sim

O não

Sobre a Biblioteca da EMEI...

Precisamos saber quais são suas percepções sobre a biblioteca da EMEI, como mobiliário, acervo, aquisição de livros

e a concepção de trabalho.

13 - A biblioteca possui mobiliário adequado para as crianças? (prateleiras/estantes de livros, mesas e cadeiras na

altura das crianças, por exemplo)

O sim

O não

O não sei

14 - O acervo da Biblioteca é organizado, catalogado?

O sim

O não

O não sei

15 - São adquiridos novos exemplares periodicamente? (por exemplo, a cada 6 meses)

O sim

O não

O não sei

16 - Sobre a aquisição dos livros. Os professores opinam sobre os volumes a serem adquiridos?

O sim

O não

O não sei

17 - Ainda sobre a aquisição dos livros. E as crianças? Elas opinam sobre os volumes a serem adquiridos?

O sim

O não

O não sei

18 - Você considera que os recursos financeiros destinados à Biblioteca são suficientes para assegurar que seja

mantida e constantemente aperfeiçoadas as condições para a oferta de uma educação infantil de qualidade?

O sim

O não

O não sei

19 - Se não, na anterior, quais aspectos das condições de oferta não são atendidos por insuficiência dos recursos?

(Se sim, na anterior, preencher com *)

20 - Como você espera ser um trabalho promovido pela Biblioteca da escola? Você pode marcar mais de uma opção.

O Que tenha um horário semanal para as crianças usarem com um planejamento pré definido do que vão fazer no

espaço;

O Que tenha um horário semanal para as crianças usarem para escolha de livros para a fruição. As crianças escolhem

o que gostariam de ler ou de ouvir em uma contação de histórias;

O Que a professora referência da biblioteca apresente um cronograma e temas pré definidos para a contação de

história;

O Que seja um espaço de contação de histórias;

O Que seja um espaço aberto às crianças para que possam transitar e experimentar novas vivências;

O Que tenha foco na alfabetização e letramento.

21 – Com que frequência sua turma vai à biblioteca? (Considerar período fora da pandemia)

O Menos de 1 vez por semana

O 1 ou 2 vezes por semana

O 3 ou 4 vezes por semana

O Todos os dias

O Mais de uma vez por dia

22 - Mesmo estando no período da pandemia de COVID-19, as crianças da sua turma estão acessando os livros da

biblioteca?

O sim

O não

23 - No período da pandemia de COVID-19 foram realizados empréstimos de livros pela biblioteca? Por exemplo, em

sistema de delivery, nos quais os livros eram separados previamente para a retirada da família na escola.

O sim

O não

O não sei

24 - Para você, qual a imagem mais se aproxima ao ideal de uma Biblioteca infantil?

O opção 1



O opção 2



O opção 3



APÊNDICE B - Questionário aplicado à equipe gestora da EMEI

Prezada Equipe Gestora,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Bibliotecas na Educação Infantil e o desafio da qualidade dos ambientes de aprendizagem: um estudo de caso na comunidade da Pedreira Prado Lopes, em Belo Horizonte”, desenvolvida por Eliana Crepaldi Santos, discente do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da Professora Mônica Correia Baptista.

O objetivo da pesquisa é compreender como está organizada a Biblioteca da EMEI Maria da Glória Lommez, como as profissionais da escola concebem os trabalhos dessa biblioteca e a partir daí, construir coletivamente com as professoras o projeto de Bebeteca da escola.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e não acarretará nenhum custo, ajuda ou vantagem financeira.

Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não sua participação. Além disso, poderá, a qualquer momento, recusar sua participação o que não lhe causará qualquer prejuízo.

A fim de minimizar quaisquer tipos de riscos, as pesquisadoras se comprometem a agir de maneira respeitosa e ética, independentemente das opiniões ou posicionamentos das participantes da pesquisa. Esclarecemos que todos os dados obtidos serão sigilosos, somente as pesquisadoras responsáveis terão conhecimento ou acesso a eles e os arquivos ficarão em posse das pesquisadoras pelo tempo máximo de 6 (seis) anos. Esses dados coletados serão confidenciais e utilizados unicamente para fins da dissertação de Mestrado de Eliana Crepaldi Santos, podendo ser divulgados em congressos, simpósios, seminários, revistas, livros, visando contribuir para a formação inicial e em serviço de professoras da Educação Infantil.

Reiteramos nossas responsabilidades com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, garantindo a adequação às regras, dado que o COEP mantém sob guarda confidencial os projetos completos e todos os dados obtidos na execução de suas tarefas, resguardando a integridade e os direitos dos voluntários. Em caso de qualquer dúvida ética, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa por meio do telefone e dos endereços indicados neste documento.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradecemos por sua colaboração.

Dados das pesquisadoras:

- Mônica Correia Baptista

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação (Gabinete 1504), Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

Telefone: (31) 34096212 / Fax: (31) 34095323

Emails: monicacb.ufmg@gmail.com

- Eliana Crepaldi Santos

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

Telefone: (31) 99892 1595

Email: crepaldielianas@gmail.com

Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo

Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.

TELEFONE: (31) 3409-4592

E-MAIL: coep@prpq.ufmg.br

1 - Consentimento para a pesquisa

Você aceita participar da pesquisa?

O sim

O não

2 - Dados sobre o(a) professor(a) pesquisado(a)

Quantos anos você tem?

O 18 a 24 anos

O 25 a 29 anos

O 30 a 39 anos

O 40 a 49 anos

O 50 a 59 anos

O 60 a 69 anos

O 70 e + anos

3 - Qual o seu sexo?

O feminino

O masculino

O prefiro não dizer

4 - Há quantos anos você trabalha com educação?

O menos de dez anos

O mais de dez anos

O entre dez e quinze anos

O entre quinze e vinte anos

O mais de vinte anos

5 - Qual é a sua formação inicial?

O pedagogia

O normal superior

O magistério

6 - Há quanto tempo você concluiu seu curso de formação inicial? Observação: Considere formação inicial, aquela

que a habilitou para atuar como docente na Educação Infantil.

O entre 1 e 3 anos

O entre 4 e 6 anos

O entre 7 e 15 anos

O entre 16 e 25 anos

O entre 26 e 35 anos

O há mais de 36 anos

7 - Ao longo da sua carreira profissional, você fez algum curso de formação continuada? Observação: Considere

tanto cursos de curta duração (com menos de 360 horas), por exemplo: aperfeiçoamento, qualificação, extensão,

quanto de longa duração (com mais de 360 horas), por exemplo: especialização, mestrado ou doutorado.

O sim

O não

8 - Em relação à sua formação continuada em serviço, responda: (Você pode marcar mais de uma opção)

O Concluiu uma graduação durante sua atuação como docente da Educação Infantil.

O Participou de cursos de curta duração (menos de 360 horas).

O Concluiu ou está cursando especialização (mínimo de 360 horas).

O Concluiu ou está cursando o mestrado (acadêmico ou profissional).

O Concluiu ou está cursando o doutorado (acadêmico ou profissional).

O Concluiu mais de uma especialização na área em que atua.

O Não realizou nenhum curso

9 - Há quanto tempo você atua no magistério na Educação infantil?

O Entre 1 e 3 anos

O Entre 4 e 6 anos

O Entre 7 e 15 anos

O Entre 16 e 25 anos

O Entre 26 e 35 anos

O Há mais de 36 anos

10 - Há quanto tempo você atua na gestão da Educação infantil?

O 1 a 3 anos

O 4 a 5 anos

O Mais de 5 anos

11 - Você recebeu alguma formação para atuar como parte integrante da equipe gestora da EMEI?

O sim

O não

Sobre a Biblioteca da EMEI...

Precisamos saber quais são suas percepções sobre a biblioteca da EMEI.

12 - A biblioteca possui mobiliário adequado para as crianças? (prateleiras/estantes de livros, mesas e cadeiras na

altura das crianças, por exemplo)

O sim

O não

O não sei

13 - O acervo da Biblioteca é organizado, catalogado?

O sim

O não

O não sei

14 - São adquiridos novos exemplares periodicamente? (por exemplo, a cada 6 meses)

O sim

O não

O não sei

15 - Sobre a aquisição dos livros. Os professores opinam sobre os volumes a serem adquiridos?

O sim

O não

O não sei

16 - Ainda sobre a aquisição dos livros. E as crianças? Elas opinam sobre os volumes a serem adquiridos?

O sim

O não

O não sei

17 - Você considera que os recursos financeiros destinados à Biblioteca são suficientes para assegurar que seja

mantida e constantemente aperfeiçoadas as condições para a oferta de uma educação infantil de qualidade?

O sim

O não

O não sei

18 - Se não, na anterior, quais aspectos das condições de oferta não são atendidos por insuficiência dos recursos?

(Se sim, na anterior, preencher com *)

19 - Como você espera ser um trabalho promovido pela Biblioteca da escola? Você pode marcar mais de uma opção.

O Que tenha um horário semanal para as crianças usarem com um planejamento pré definido do que vão fazer no

espaço;

O Que tenha um horário semanal para as crianças usarem para escolha de livros para a fruição. As crianças escolhem

o que gostariam de ler ou de ouvir em uma contação de histórias;

O Que a professora referência da biblioteca apresente um cronograma e temas pré definidos para a contação de

história;

O Que seja um espaço de contação de histórias;

O Que seja um espaço aberto às crianças para que possam transitar e experimentar novas vivências;

O Que tenha foco na alfabetização e letramento.

20 - Mesmo estando no período da pandemia de COVID-19, as crianças da sua turma estão acessando os livros da

biblioteca?

O sim

O não

21 - No período da pandemia de COVID-19 foram realizados empréstimos de livros pela biblioteca? Por exemplo, em

sistema de delivery, nos quais os livros eram separados previamente para a retirada da família na escola.

O sim

O não

O não sei

22 - Para você, qual a imagem mais se aproxima ao ideal de uma Biblioteca infantil?

O opção 1



O opção 2



O opção 3

