



LASEB
Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica



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

Adriana Aparecida de Moura

ESCOLA E FAMÍLIAS CONTANDO HISTÓRIAS

Belo Horizonte

2010

Adriana Aparecida de Moura

ESCOLA E FAMÍLIAS CONTANDO HISTÓRIAS

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

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mônica Correia Baptista.

Belo Horizonte

2010

RESUMO

MOURA, Adriana Aparecida de Moura. **Escola e Famílias Contando Histórias**. 2010. 92 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Infantil – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

O presente estudo teve propõe identificar, analisar e propor práticas de leitura literária, em casa e na escola, como experiência significativa no processo de formação de leitores. Para direcionar essa pesquisa realizou-se uma breve explanação do contexto da Educação Infantil, em especial no município de Belo Horizonte, incluindo também um sucinto histórico da Literatura Infantil chegando ao conceito de instrumento que conduz a criança a desenvolver a emoção, a fantasia, a imaginação, de forma prazerosa e significativa. Esse estudo utilizou-se dos dados coletados nas entrevistas com algumas professoras da escola em que estava sendo realizada a pesquisa, e também dos questionários respondidos pelas famílias. Devido o seu caráter de pesquisa-ação, planejou-se ações na perspectiva de intervir no processo de formação de leitores. Foram implementadas também referenciais pedagógicos que possibilitaram uma análise das vivências de “leitura contada” através do livro de literatura. Dentre os autores citados destaca-se: Abramovich, Coelho, Zilberman, Rego, Jolibert, que consideram a literatura infantil importante no início da aprendizagem para ser um leitor. Nota-se que a tarefa de formar leitores desde os primeiros anos de vida da criança, apresenta inúmeras possibilidades, enfoques e aplicações. Criar estratégias de participação da família nesse processo é uma dessas possibilidades, porém o enfoque dado a essa ação é que determinará o encontro da criança com a magia contida nos livros, fazendo-a imaginar, sonhar e ter o prazer de ouvir ou ler uma história.

Palavras – chave: criança, família, literatura infantil, leitor, livro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	05
2. OBJETIVOS.....	11
2.1. Objetivo Geral.....	11
2.2. Objetivos Específicos.....	11
3. EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	12
3.1. História da Educação Infantil no Município.....	15
3.2. Unidade Municipal de Educação Infantil Oswaldo França Junior/São Gabriel.....	16
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
4.1 Histórico da Literatura Infantil.....	19
4.2 Importância da Literatura Infantil na Educação.....	21
4.3.Literatura Infantil nos Referências Curriculares e no Projeto Político Pedagógico da UMEI/São Gabriel.....	23
5. PLANO DE AÇÃO: [Pequenos leitores em casa e na escola].....	25
5.1. Informações gerais sobre o plano de ação.....	25
5.2. Contextualização da turma pesquisada.....	30
5.3. Apresentação e análise dos dados.....	31
5.3.1. Perfil das famílias.....	31
5.3.2. Práticas culturais das crianças fora da escola.....	39
5.3.3. Concepções das professoras.....	47
5.3.4. O desenvolvimento do Clube de leitura.....	51
5.3.5 Outras atividades de Leitura desenvolvidas durante a implantação do plano de ação.....	60
6. Considerações Finais.....	69
7. Referências Bibliográficas.....	71
8. Anexos.....	75

1 .INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade letrada, em que as possibilidades de experiências lingüísticas de uso das palavras são inúmeras. Dentre essas, uma se destaca: a escrita. Praticamente todas as nossas ações perpassam de uma maneira ou de outra, pela escrita. Ao mesmo tempo, em especial, no Brasil ainda enfrentamos insistentemente o problema do analfabetismo, tanto de crianças que saem da escola e de outros que não tiveram a oportunidade de se apropriarem do saber da leitura e escrita. É fato que o nosso País ainda possui um número significativo de indivíduos que não adquiriram o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada.

De acordo com informações do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o analfabetismo atinge 14,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais. O Instituto considera analfabeto o indivíduo que não concluí uma simples leitura ou rascunha algumas frases. São considerados alfabetizados quem consegue ler ou escrever pelo menos um bilhete. Imersos numa sociedade centralizada cada vez mais na escrita, a simples aquisição do código escrito torna-se insuficiente para responder às demandas contemporâneas. É preciso também apropriar-se das inúmeras funções sociais que a leitura e a escrita adquirem nessa sociedade.

Pensando assim, podemos acrescentar, nesse contexto, a relação estabelecida entre a alfabetização e a leitura: “Alfabetizar-se para vir a ser leitor, ser leitor para alfabetizar” (Zaccur, s.d., p.122). Esta questão levantada por esse autor deve fazer parte das discussões emergentes na educação. Para dialogar um pouco mais sobre o assunto, compartilho das idéias de Paulo Freire, quando afirma que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra”(Freire, 1997, p.11). Essa concepção de leitura permite pensar em “ser leitor para se alfabetizar”, já que os atos de leitura antecedem a leitura das palavras.

Partindo-se do pressuposto de que “é possível participar de práticas de letramento mesmo sem ter o domínio do sistema da escrita”(SOARES, 1998), este texto tem como proposta tratar da leitura literária na educação infantil, como experiência que contribui para a formação do leitor.

De acordo com os dados da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (INSTITUTO PRO-LIVRO, 2008), dos 172.731.959 da população brasileira, idade acima de cinco anos, 45% desta população não leu nenhum livro nos últimos três meses. Outro dado importante

refere-se aos 33% desse grupo de não-leitores serem analfabetos. Das alegações citadas para essa ausência de leitura, 33% dizem respeito à falta de acesso real ao livro e 53% dizem respeito ao desinteresse pela leitura.

Outro dado importante desta pesquisa é que a infância e a adolescência foram destacadas como sendo os períodos em que as pessoas mais liam. Por outro lado, dos 86% dos não-leitores nunca foram presenteados com livro na infância. Considerando a influência das práticas familiares de leitura, nos lares dos não-leitores 55% nunca viram os pais lendo.

Tais informações permitem considerar que formar leitores no Brasil ainda é um grande desafio para educação, especificamente a escola, e também para as famílias devido às desigualdades sociais nos níveis existentes em nosso País.

Essa realidade da leitura do cidadão brasileiro em 2007, não só retrata os níveis de leitura, como também revelam a exclusão de mais de um terço da população dos processos de leitura e escrita. Portanto, a questão não se torna apenas educacional, mas também política, sendo urgente que esses setores desenvolvam com maior prioridade ações que tenham como objetivo a promoção da leitura e da escrita, não apenas como aquisição do ler e escrever, mas como apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas.

Antes mesmo de se pensarem ações que promovam a leitura e a escrita é preciso considerá-las como elementos fundamentais no processo de comunicação, que permite entender e apreciar as idéias dos outros e expressar as suas, mostrar o que se sabe, o que se quer dizer para o resto do mundo e o que os outros estão lhe transmitindo ou expressando, isso também ajuda o indivíduo a se integrar no mundo de um modo igualitário e justo, como nos ensina o educador Paulo Freire (1997).

Desta forma, a leitura, em especial, é algo essencial para o desenvolvimento do ser humano, pois é através dela que podemos ampliar nosso vocabulário, adquirir conhecimento, dinamizar o raciocínio, a imaginação, a criatividade e a interpretação. Ao mesmo tempo, adquirir o hábito de leitura é um aprendizado difícil e lento e necessita de incentivos que levem a uma prática solidária.

A importância de ler, não é restrita aos adultos, mas as crianças também devem ser incentivadas desde cedo à leitura. Considerando que o gosto se forma desde pequeno, a leitura deve ser também sugerida o mais cedo possível. Como defendem os especialistas David Dickinson, doutor em educação pela Universidade de Harvard, e Perri Klass, pediatra, escritora e professora de pediatria e jornalismo da Universidade de Nova York, (“Leitura que vem do berço”. O Globo, 21 de agosto de 2010) , em suas pesquisas que tentam provar que “Bebês que ‘lêem’ com os pais crescem entendendo que livros são fontes de prazer e

informação, porque estão com eles em uma situação gostosa – seja nos seus braços ou no colo, ouvindo a sua voz favorita.

Muitos de nós fomos embalados ou guardamos recordação da infância, dos momentos de afeto quando um familiar nos reunia em volta de um livro ou simplesmente contava uma história. Entretanto, esta iniciação à leitura nem sempre ocorre nos momentos iniciais da vida da criança em especial, no lar.

Essas experiências tão marcantes em nossas vidas, atualmente diante dos condicionantes da vida moderna, têm sido relegadas já que as pessoas cada vez mais ocupam seus tempos diários com o trabalho, estabelecendo-se a dupla jornada e, conseqüentemente, acarretando mudanças na família e nas relações entre seus membros. Assim, a escola torna-se um dos locais ou, para muitos pequenos, o único local de possibilidade de a criança aprender a gostar de ler.

Com a implantação, em 2004, das primeiras instituições públicas Municipais de Educação Infantil com atendimento à criança desde os primeiros meses de vida e em período integral, torna-se fundamental aos profissionais dessas unidades infantis implementarem em seus currículos práticas de iniciação à formação de leitores mirins, já que essa aprendizagem pode ter início na fase da criança ainda bebê.

Através dos sentidos, desde os seus primeiros meses, a criança é sensível as influências do mundo. Dar livros à criança como brinquedo é uma forma de cultivar nela uma relação prazerosa e afetiva com o mesmo. Outra fonte de introdução da criança pequena no mundo fantasioso e emocionante da leitura é através do ato de contar histórias. Como relata Abramovich (1997), ouvir histórias não é uma questão que se restringe a ser alfabetizado ou não. De acordo com a autora, o livro que a criança não lê é a história contada. Ela ainda acrescenta que ouvir uma boa história, quando bem contada permite à criança uma vivência mais fundante, mais significativa, mais abrangente e suscitadora dentre outras. É o que ressalta Louis Paswels (citado por Abramovich, 1997, p 24): “Quando uma criança escuta, a história que se conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde”.

A experiência de contar história não é de hoje, tem passado remoto. Desde antigamente, quando os mais velhos ou mais sábios de cada comunidade valiam-se dos relatos orais para, ao mesmo tempo, ensinar e encantar. “A narrativa começa com a própria história da humanidade: não há, não há em parte alguma, povo algum sem narrativa.” (Roland Barthes,1971)

Contar história é um ato de comunhão entre o narrador e ouvinte(s) que compartilham um sentimento de dor, de alegria, de encantamento, de medo, por exemplo – em torno de nossas indagações sobre o mundo, como define Cunha (2007).

Considerando que vivemos numa sociedade letrada, contar história é muito mais do que uma estratégia de promoção da leitura é uma experiência vital na construção de um entendimento do que significa sermos humanos. Como afirma Abramovich:

[...] é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, e muitas histórias... Escutá-las é início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão de mundo. (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

O ato de contar história requer um leitor e um ou mais ouvintes. Sendo assim, é necessário envolver nesse processo, além dos professores, através de uma intervenção pedagógica, os pais ou outros familiares também. Ainda que não tratando especificamente da questão da leitura, Zabalza faz interessantes apontamentos acerca da relação entre família e escola e da importância para o processo educativo e a justifica da seguinte forma:

A questão é que a escola, por si mesma, possui capacidade de ação limitada (pelo espaço, pelo tempo e pelas próprias dimensões suscetíveis de serem afetadas pelo trabalho dos professores (as). Refiro-me, logicamente, a questões curriculares importantes: dentro da sala de aula ou como continuação em casa de atividades iniciadas dentro da sala de aula. Esse tipo de participação [das famílias] enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma atenção mais personalizada com as crianças), enriquece os próprios pais e mães (vão sendo conhecidos aspectos do desenvolvimento infantil, descobrindo características formativas em materiais e experiências, inclusive o jogo, conhecendo melhor os filhos, aprendendo questões relacionadas com a forma de educar) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Também os professores (as) aprendem muito com a presença dos pais e mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas.” (ZABALZA, 1998, p. 54/55)

Essa relação família-escola é uma fonte a ser explorada e colocada em prática pela instituição educacional, de acordo com as necessidades de cada escola e grupo de pais. É possível encontrar estudos que apontam as muitas maneiras que os pais podem se envolver na educação dos filhos, tais como os realizados por: Jowett e Baginsky (1998), Jowett, Baginsky e Mac Neil (1991), Cyster, Clift e Battle (1979), Wolfendale (1983), Epstein (1986), Smith (1980)

Partindo desses pressupostos, foi desenvolvido este trabalho de pesquisa científica relacionado às intervenções pedagógicas de práticas de leitura através da contação de histórias na escola e no ambiente familiar, utilizando o livro como instrumento principal nessa ação.

A escolha desta temática surgiu a partir de uma experiência vivenciada no ano de 2008, em uma turma de dois anos de idade, juntamente com outra professora que era também responsável por esses alunos.

Tudo começou quando criamos na rotina das crianças “o Dia dos Cantinhos”, que consistia em organizar em cada canto da sala um determinado tipo de atividade, tais como: jogos de montar, massinha, pintura, brinquedos, livros de histórias, dentre outros.

Ao observamos essa atividade, verificamos que as crianças demonstravam muito interesse no espaço destinado à leitura. De forma espontânea elas pegavam os livros, folheavam as páginas, e também demonstravam liberdade, já que cada uma interagiu de maneira diferente: umas sozinhas sentadas, outras em grupos deitadas, cada uma a sua maneira. Pensando nessa relação da criança com o livro, verificamos a possibilidade de uma intervenção maior, a partir da qual criamos o projeto “Era uma vez...”, que incluía a participação da família.

O projeto tinha como objetivo ampliar as possibilidades de interação da criança com o livro de literatura, através da contação de história. Contar história na sala de aula foi uma atividade inserida na rotina semanal das crianças. Essas histórias eram contadas de formas variadas: através da leitura de livros, da dramatização de músicas, e do teatro.

Outro objetivo do projeto, como já foi citado, era envolver a família nesse processo, para isso toda sexta-feira as crianças diante de uma variedade de obras de literatura infantil, escolhiam uma dessas obras e a levava para casa. Um dos familiares da criança contava a história para a mesma e, em seguida, fazia o registro de como tinha sido esse momento, relatando se a criança tinha gostado da história, o que mais chamou sua atenção, se o pequeno (a) conseguia recontar a história utilizando o livro, dentre outras questões.

Um dos resultados dessas práticas de leitura foi a criação espontânea de uma história coletiva. Outro resultado satisfatório foi termos alcançado uma média de dezoito livros lidos para as crianças pelos seus familiares.

Em uma breve análise que fizemos dos registros dos familiares, e da avaliação dos mesmos acerca do projeto, verificamos que quase 50% desses contadores de histórias declararam não gostar de ler, mas mesmo assim participaram do projeto porque acreditavam que essa atividade era importante para o desenvolvimento das crianças.

Observamos também nos registros dos familiares, indicadores de dificuldades na escrita e leitura dessas pessoas, tais como: interpretação errônea do que estava escrito na folha de registro, erros de ortografia, ausência de coesão e coerência na estruturação das frases.

Diante da avaliação positiva do trabalho desenvolvido e tendo em vista a potencialidade de sua continuação, elaboramos este projeto de pesquisa que teve a pretensão de aprofundar essa temática, com intuito de proporcionar a uma turma composta por vinte crianças, com idades entre quatro a cinco anos, a vivência de práticas de “leitura contada” através do livro de literatura. Além de promover esta comunicação, criança-escola-livro, fez parte do plano de ação que integra este trabalho o desenvolvimento de práticas que tinham a intenção de promover a relação família-criança-livro. Espera-se ainda, quem sabe, motivar os profissionais da escola, e outras famílias, por meio da divulgação dos resultados alcançados com esse trabalho.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Conhecer quais as práticas de leitura familiares e escolares de crianças de quatro e cinco anos de idade, da UMEI Oswaldo França Junior, desenvolvidas no ano de 2010, buscando avaliar como essas práticas se fizeram presentes no cotidiano dessas crianças, quais as concepções das famílias e dos profissionais da educação da UMEI pesquisada em relação a essas práticas e a ainda, desenvolver situações educativas que visem sensibilizar as famílias e profissionais, para a importância do ato de ler e contar histórias para crianças da primeira infância.

2.2 Objetivos Específicos

2.2.1 Conhecer e analisar as práticas de leitura que a escola propicia às crianças das turmas de quatro a cinco anos de idade.

2.2.2. Conhecer e analisar as práticas de leitura que as famílias oferecem às crianças de uma das turmas de quatro a cinco anos de idade, participantes da intervenção pedagógica proposta pelo plano de ação.

2.2.3. Conhecer e analisar as concepções dos familiares das crianças de quatro a cinco anos de idade, participantes da intervenção pedagógica proposta pelo plano de ação..

2.2.4. Conhecer e analisar as concepções dos profissionais da UMEI acerca do trabalho com leitura em especial, em relação às práticas de contação de histórias.

2.2.5. Elaborar e implementar situações de aprendizagem que envolvam práticas de leitura na escola, em uma turma de quatro a cinco anos de idade da UMEI, buscando analisar o envolvimento das crianças e a relação que estabelecem com essas atividades.

2.2.6. Elaborar e implementar ações, junto às famílias, de práticas compartilhadas de leitura e de discussão acerca da importância do ato de ler contos e histórias para as crianças.

3. EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Podemos dizer que a Educação Infantil é uma invenção da sociedade Moderna, e que esteve desde os primeiros atendimentos presente nos meios urbanos. Resulta de uma série de mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas que fazem surgir uma nova percepção sobre as crianças e sua forma de socialização. Nesse sentido, a criança é sujeito de educação e cuidados praticados em instituições apropriadas.

O atendimento à infância, no Brasil, surge a partir do século XIX, sendo marcado por fragmentações e incongruências nas concepções de educação destinadas às crianças em espaços coletivos.

Do ponto de vista histórico, Moysés Kuhlmann Jr., traz contribuições relevantes e muito significativas para o campo da história da educação e para a história da infância brasileira. Para ele, a distinção entre diferentes concepções de oferta de atendimento infantil não ocorre entre creche e pré-escola, mas situa-se na sua destinação social, pois algumas foram criadas como exclusivas para os pobres, outras não. O que diferencia as instituições as instituições não são as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária atendida. É a origem social e não a institucional que inspirou objetivos educacionais diversos. (KUHLMANN, 1999, p.54) Ainda, segundo esse autor, o fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. (KUHLMANN, 1999, p.54).

Outro fator histórico e político que predominou, por muito tempo, refere-se à ausência de investimento público e a não profissionalização da área. Contudo, ainda que a origem do atendimento à criança menor de sete anos no Brasil se caracterize, em grande medida, pela ausência da garantia dos seus direitos, não podemos negar que alguns avanços nas políticas sociais ocorreram, em específico, avanços relacionados à área educacional.

As instituições dedicadas ao atendimento às crianças pequenas vão deixando paulatinamente de serem vistas como “favor” e passam a ser concebidas como um direito da população.

Podemos dizer que esse novo paradigma da educação infantil tem, na a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, de 1959, um importante marco, sendo instituído no Brasil pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e mais recentemente com a Emenda Constitucional 59:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO, 1988)

Art.208º - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Alterado pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Ao conceber a criança e o adolescente como prioridade nacional, a Constituição Federal de 1988 assegura uma importante vitória na garantia de um direito social das crianças: o direito à educação.

Com intuito de regulamentação O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) em seu artigo 54, inciso IV, reafirma o dever do Estado em relação à educação infantil, da mesma forma como está contemplado na Constituição Federal, em seu artigo 54, inciso IV: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; (ECA, 1990)

Outra lei referente aos direitos das crianças brasileiras, em relação à educação é a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Essa lei, em seu artigo 21, reconhece a educação infantil como parte integrante do sistema brasileiro:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I- Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II- Educação superior (LDBEN, 1996)

A LDB em seu artigo 29 reconhece ainda, a necessidade de uma educação cujo objetivo seja claramente o desenvolvimento integral da criança:

“Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (LDBEN, 1996)

Essa nova legislação, ao de reforçar o caráter institucional da educação, estabelece a oferta de atendimento à criança pequena em estabelecimentos educacionais, distinguindo-a da educação que deve ocorrer nos contextos domésticos ou em espaços não formais que oferecem programas alternativos.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:
I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II- pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade... (LDBEN, 1996)

Os profissionais que atuarão nesses estabelecimentos deverão ter habilitação específica, como define a LDB. Com essa nova perspectiva percebe-se um avanço em relação à qualidade do serviço prestado, atividade até então de caráter assistencialista.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDENB, 1996)

Ainda de acordo com a LDBEN, artigo 8º e 11, cabe aos municípios a responsabilidade de oferecer o ensino fundamental e a educação infantil, em colaboração com a União e os estados.

Posto isso, a educação infantil é entendida, hoje, de acordo com essas e outras legislações vigentes, como direito da criança, opção da família de zero a três anos (de acordo com a Emenda Constitucional 59 que define que a partir dos quatro anos a matrícula é compulsória) e dever do Estado. O atendimento a criança de zero a três anos de idade de caráter não-obrigatório e a partir dos quatro anos deverá ser oferecido prioritariamente pelo Poder Público municipal.

Paralelo a esse desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o atendimento de crianças pequenas, percebe-se também o aumento dessa demanda, assim como também a construção e ampliação de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil.

Os movimentos sociais e os conhecimentos da atualidade sobre educação e criança, buscam a promoção do cuidar e educar numa perspectiva que valoriza o protagonismo infantil.

3.1 História da Educação Infantil no Município

A Educação Infantil em Belo Horizonte, desde os anos 70, recebeu forte influência do Movimento de Luta Pró Creches, organizado e mantido por mulheres, visando assegurar o atendimento das crianças em instituições educativas e dessa forma, melhorar a vida das famílias pobres com a criação de creches domiciliares.

Em 1993, a Prefeitura de Belo Horizonte inicia um processo de intervenção na melhoria da qualidade dos serviços prestados à criança, colocando a a Educação Infantil em pauta. Para tanto, criou estratégias para que a administração pública municipal integrasse, além da Educação, outros dois setores fundamentais para a construção de uma política de atendimento à criança de zero a seis anos: a Assistência Social, e a Secretaria de Planejamento.

Atualmente, observa-se que o atendimento da criança pequena em BH encontra-se em processo de municipalização, porém ainda apresentando baixos patamares de oferta pública. Observam-se avanços em relação ao atendimento público municipal, tais como: a construção coletiva de um projeto de convênio para as instituições filantrópicas de Educação Infantil com a sua incorporação à Secretaria Municipal de Educação; a política de formação e qualificação do quadro de profissionais que atuam na rede conveniada de ensino; a ampliação da oferta pública com a criação e implantação das Unidades de Educação Infantil - UMEIs; a parceria estabelecida com a Universidade Federal de Minas Gerais para análise e implementação das políticas de Educação Infantil.

Do ponto de vista da concepção educacional, a política atual de Educação Infantil em BH, vem afirmar a importância do cuidar e educar a criança desde os primeiros anos de vida, como descreve a resolução nº 01/2000 do Conselho Municipal de Educação:

“Artigo 4º - A Educação Infantil norteia-se pelos princípios de igualdade, liberdade, idéias de solidariedade, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo, social, contribuindo para o exercício da cidadania e pautando-se: no respeito à dignidade e aos direitos das crianças em suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, sem discriminação; numa concepção que faz do brincar a forma privilegiada de expressão, de pensamento e de interação da criança, na garantia do acesso aos bens sócio-culturais e artísticos disponíveis.” (Resolução CME/BH, 2000)

3.2 Unidade Municipal de Educação Infantil Oswaldo França Junior/São Gabriel

Assim como a Educação Infantil tem sua origem principalmente nos movimentos sociais e políticos, o histórico da UMEI-Oswaldo França Junior/ São Gabriel mostra que ela surge em um contexto de movimento comunitário a partir de questões políticas ligadas à implantação de obras públicas.

O bairro São Gabriel pertence à Zona Leste da Região Nordeste de Belo Horizonte. Antes da construção da UMEI, o terreno que correspondia aos lotes nº 01 a 07, da quadra 29, localizados entre as ruas São João da Serra, rua Circular e rua das Capoeiras estava destinado à implantação de um conjunto habitacional para moradores do bairro Betânia, de acordo com o decreto nº 8513, de 13 de dezembro de 1995.

Comunidade local, representantes da Escola Municipal Oswaldo França Junior, associações de bairros vizinhos, tais como Arão Reis e Vila Esportiva lutaram pela expansão da referida escola e por um centro de convivência para a chamada “melhor idade”. Recusando a construção do conjunto habitacional, o movimento recebeu o apoio de vários deputados e vereadores da época, uma vez, que avaliou-e que a obra residencial traria prejuízos para a comunidade, pois os serviços de saúde, educação e transporte mostraram-se precários para a população já existente.

Em 2002, foi revogado o então decreto e cedeu-se o espaço para a construção de uma escola de Educação Infantil para crianças de zero a cinco anos e oito meses e um Centro de Convivência para a Terceira Idade.

A instituição foi inaugurada no ano de 2004, fazendo parte da Lei 8679/2003, do Programa Primeira Escola, tendo como objetivo atender em horário integral, em escola infantil pública, as crianças de zero a seis anos de idade, de forma a garantir uma eficácia no cuidado e na educação das crianças pequenas.

Atualmente, o bairro São Gabriel e adjacências contam com três instituições públicas que oferecem o atendimento à criança pequena, além de quatro instituições particulares. Mesmo com esse atendimento, observa-se um número significativo de crianças nessa faixa etária sem atendimento educacional, devido à falta de vagas nas instituições públicas, já que muitas famílias não dispõem de renda para fazer a manutenção das crianças no ensino particular.

Há seis anos a UMEI São Gabriel oferece à comunidade o atendimento da criança pequena, em tempo integral de zero a dois anos de idade e em tempo parcial para crianças de três a cinco anos de idade. O horário de funcionamento da UMEI é das 7hs às 17h30.

Atua como vice-diretora nessa instituição uma profissional ocupante do cargo Educador Infantil. Com o apoio da comunidade escolar e reivindicações sindicais, a prefeitura autorizou a candidatura de educador infantil para o cargo de vice-diretor das UMEI¹. A UMEI não possui autonomia financeira e muitas vezes pedagógica, já que está vinculada a uma escola de ensino fundamental da mesma rede, Escola Municipal Oswaldo França Junior. Mesmo estando há poucos metros de distância, a interação e integração ainda se restringe a eventos isolados de visitação, havendo, assim, poucas trocas de experiências e socialização entre as crianças e funcionários.

A estrutura física da UMEI possui oito salas de aula, quatro banheiros infantis, um lactário, um fraldário, um refeitório, uma sala de vídeo (atualmente usada como brinquedoteca), uma pequena sala de professores, um pequeno espaço destinado à secretaria e outro à vice-direção e coordenação, uma cozinha, uma dispensa, uma lavanderia, quatro banheiros para adultos (dois para atendimento ao público em geral e dois na área de serviços), hall de entrada (utilizado também para eventos coletivos e brincadeiras), teatro de arena com palco e arquibancadas, um estacionamento, três espaços abertos destinados ao parquinho (com dinossauro de ferro; trave de futebol, tabela de basquete, casinha, castelo, cavalinho e jacarés de plástico; casinha de árvore; casinha de alvenaria) e uma quadra inacabada que, devido à falta de segurança é um espaço não utilizado pelas crianças. A instituição não possui biblioteca.

Todo o corpo docente é concursado, a escola conta também com duas coordenações, uma atua pela manhã e a outra no turno da tarde, cozinheira, lactarista, auxiliares de cozinha,

¹ Inicialmente era vedado ao educador infantil ocupar o cargo de vice-direção, porém com as alterações nas normas vigentes atualmente determina-se que .. Art. 3º - Os candidatos concorrentes deverão compor uma chapa completa.

§ 1º - Entende-se por chapa completa aquela formada por um candidato ao cargo de Diretor de Estabelecimento de Ensino, um candidato à função pública de vice-diretor de Estabelecimento de Ensino e, ainda, se houver UMEI vinculada à escola, um candidato à função pública de Vice-diretor de UMEI.

auxiliar de secretaria, auxiliares de serviços, porteiro, vigias e estagiárias que acompanham crianças com necessidades especiais.

Atualmente, a UMEI atende 270 crianças de zero a cinco anos de idade, sendo 42 em horário de tempo integral. As vagas são distribuídas de modo que 70% do total de alunos destinam-se a criança em situação de vulnerabilidade social e 30% são ocupadas por meio de sorteio público. No caso de crianças com deficiência ou crianças sob medida de proteção, é garantida a vaga compulsoriamente.

O atendimento às turmas é por duas professoras sendo uma pelo período de três horas e trinta minutos e a outra pelo tempo de uma hora. Essa organização é possível devido ao sistema de cálculo de docentes por turma que obedece ao chamado 1.5².

Segundo esse sistema, para cada duas turmas da escola são computados três professores. Desta maneira, para cada duas turmas há sempre um professor fora de sala. Parte-se do princípio de que não estando todos os docentes em sala de aula, é possível aos professores destinarem um tempo de sua carga horária diária ou semanal para organização e planejamento de atividades, elaboração de material e de relatórios e, dessa forma, esses profissionais podem se envolver mais e melhor com seu trabalho pedagógico. Essa forma de organização tem permitido às escolas escolher o professor referência, ou seja, aquele que ficará maior parte do tempo na sala com as crianças e o professor de apoio, aquele que ficará um período menor em sala de aula, bem como eleger o coordenador pedagógico.

².Segundo a portaria SMEDSMAD Nº 00897 o cálculo dos cargos de professor por escolar deverá ser definido da seguinte maneira:

Art. 14 - O número de cargos de professor da unidade escolar será definido multiplicando-se o número de turmas da escola por 1.5. (um e meio)

Parágrafo único - Para efeito do dimensionamento definido no caput do artigo, a fração será considerada número inteiro.

Art. 15 - O número de horas para atividades de regência, projeto e coordenações a ser distribuído entre os professores na unidade escolar será obtido multiplicando-se por 20 (vinte) o número de cargos de professor definido para a unidade escolar conforme artigo anterior.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Histórico da Literatura Infantil

Os primeiros registros da Literatura Infantil encontram-se na Novelística Popular Medieval, na Índia. De acordo com Cademartori (1994), a Literatura Infantil constitui-se como gênero no século XVII, os primeiros livros infantis continham as histórias contadas oralmente. Eram obras de fundo satírico, escritas por intelectuais, que escondiam através do mundo fantasioso, a luta contra a opressão. Anteriormente a esse período, século XVII, a sociedade não reconhecia a infância como uma fase da vida inerente ao indivíduo, pois a criança era considerada como um adulto em miniatura, sua educação era disciplinadora e punitiva. Dessa forma, os modos de agir, vestir, brincar, socializar e até trabalhar não diferenciavam dos adultos.

Mesmo não havendo consenso entre os pesquisadores em relação à origem da Literatura Infantil, é importante citar que Cademartori (1994) divide o período inicial em dois momentos: a escrita e a lendária. A lendária nasce da necessidade que tinham as mães de se comunicar com seus filhos, de contar coisas que os rodeavam, sendo estas apenas contadas, não sendo registradas por escrito. Já a escrita, é interessante destacar que os primeiros livros para crianças surgiram no final do século XVII e durante o século XVIII.

Cademartori (1994) cita os livros que marcaram o início da Literatura Infantil, entre os anos de 1628 e 1703: "Mãe Gansa", "O Barba Azul", "Cinderela", "A Gata Borralheira", "O Gato de Botas" e outros de Perrault. O autor cita outros escritores importantes nesse período: Andersen, Collodi, Irmãos Grimm, Lewis Carrol, Bush.

O cenário em que aparece essa Literatura é composto por mudanças que ocorriam na sociedade do século XVII, repercutindo nas áreas artísticas e sociais. Nesse contexto, destaca-se a ascensão da família burguesa em contrapartida ao enfraquecimento das grandes propriedades e da aristocracia fundiária. Simultaneamente, observa-se a reorganização do ensino e a fundação do sistema educacional burguês. A partir daí, foram criados e preparados os livros especialmente para crianças, com intuito pedagógico.

Diante de todas essas transformações, a Literatura Infantil fez-se necessária devido a sua associação com a Pedagogia, já que as histórias, prioritariamente, eram elaboradas para se converterem em instrumentos dela e também, como divulgadoras de valores morais

propagados pela sociedade da época. Desta forma, a literatura escrita tinha aspecto ético-didáticos, em que se mostrava o indivíduo ideal, através de heróis e personagens românticos que representavam as qualidades e as virtudes a serem imitadas. Essas histórias terminavam sempre com prêmios ou castigos recebidos por seus personagens.

Essa concepção maniqueísta adotada pela Literatura que divide as personagens em boas e más, belas e feias, poderosas e fracas, passa a ser substituída nos anos 70, do século XX, por uma valorização da criatividade, da independência e da emoção infantil, acompanhando o chamado, pensamento crítico e, segundo SILVEIRA (1997, p.149), "(...) com ênfase à criança ativa, participante, não-conformista".

No Brasil, de forma precursora, essa nova concepção de Literatura Infantil já estava expressa na obra de Monteiro Lobato. Em seu primeiro livro "Narizinho Arrebitado", Lobato escreve para as crianças brasileiras histórias com reconhecida qualidade literária. E, em suas histórias, como o Sítio do Pica-Pau Amarelo, crianças e adultos vivem uma relação harmoniosa, feliz e enriquecedora para ambos. Como afirma Coelho (1983), devemos tomar a obra de José Bento Monteiro Lobato como um marco da literatura infantil nacional.

Percebe-se que nessa época a criança, passa a fazer parte das agendas políticas de discussões nacionais e internacionais e dos movimentos sociais em prol da conquista de direitos e da sua condição civil e jurídica.

Da mesma forma que a concepção de criança modifica-se ao longo dos tempos, o conceito de Literatura Infantil também se altera. Atualmente, tomando-se como base a concepção apresentada por Coelho (2000, p.27) a Literatura Infantil é vista, antes de tudo, como arte: "fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização". Pode-se perceber que mesmo sendo destinado a um público em período de desenvolvimento, esse gênero artístico deve priorizar a criação de histórias que despertem a criticidade, a imaginação, e a liberdade do pequeno leitor, ao invés de obras que se preocupem apenas com aspectos didáticos ou pedagógicos.

A Literatura Infantil Contemporânea, dentro dessa concepção torna-se mais ampla e importante, pois considera e favorece o desenvolvimento emocional, social, e cognitivo da criança. Segundo Abramovich (1997) quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos.

4.2 Importância da Literatura Infantil na Educação

Partindo da concepção de criança como ser social, histórico e cultural e da importância da apropriação da linguagem como elemento de formação desse sujeito, a literatura infantil contribui de forma significativa para o desenvolvimento infantil.

Como a literatura infantil prescinde do imaginário das crianças, sua importância se dá a partir do momento em que elas tomam contato oralmente com as histórias, e não somente quando se tornam leitores. Desde muito cedo, então, a literatura torna-se uma ponte entre histórias e imaginação, já que “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo”. (ABRAMOVICH, 1995, p.17)

A Literatura Infantil, conforme já se mencionou, surge dos contos populares, que se tornaram fonte de inspiração de muitos autores atualmente reconhecidos. Nesse sentido, Leonardo Arroyo um dos principais historiadores no campo da Literatura Infantil Brasileira, (1990) considera a contação de história a gênese da Literatura.

Contar histórias para crianças é uma atividade muito antiga e faz parte de muitas culturas, além de ser uma atividade interativa e potencializadora da linguagem da criança. Resgatar ou promover essa prática faz parte das teses de alguns autores, assim como Amarilha (1997), defende que o acesso à contação de histórias como atividade que promove condições de a criança desenvolver sua habilidade discursiva, quando lhe é conferida a possibilidade de recontar a história, desenhar e identificar os personagens e outras formas de representação. Ainda segundo a autora, à medida que a história é contada para criança, a mesma adquire comportamento de grande fascínio no seu envolvimento com o livro e o silêncio, esses comportamentos são comuns somente entre aqueles que exercem uma grande intimidade com livro.

Essa interação com a obra literária acontece de diferentes formas, o que permite apresentar estágios diferentes de leitura. Coelho (2000) enumera esses estágios em cinco, classificando os em:

a) Pré-leitor, o qual abrange duas fases: - Primeira infância (dos 15/17 meses aos três anos) e Segunda infância (a partir dos 2/3anos): nesse estágio o indivíduo que ainda não tem a competência de decodificar a linguagem verbal escrita, inicia o reconhecimento da realidade que o rodeia principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato, a imagem tendo predomínio

absoluto. Para essa primeira fase de construção do leitor, são indicados os livros de imagem, sem texto verbal, para que o indivíduo possa por meio do reconhecimento de seqüências de cenas, tomar contato com alguns elementos estruturais da narrativa, como o espaço, as personagens e o tempo;

b) Leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos): o indivíduo começa a tomar contato com a expressão escrita da linguagem verbal; a curiosidade sobre esse universo cultural e o mundo que se descortina por meio do reconhecimento da palavra escrita ganha algum espaço sobre a imagem, sendo que a última ainda deve predominar; é a fase de socialização e de racionalização da realidade;

c) Leitor em processo (a partir dos 8/9 anos): fase em que a criança já domina o mecanismo da leitura; o conhecimento do mundo é aguçado pela organização do pensamento lógico e a motivação do adulto ainda é bastante importante;

d) Leitor fluente (a partir dos 10/11 anos): é a fase em que se consolida o domínio dos mecanismos do ato da leitura, além de haver mais capacidade de compreensão do universo contido no livro; neste momento, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo e atividades de reflexão são importantes para o amadurecimento do leitor;

e) Leitor crítico (a partir dos 12/13 anos): fase de total domínio do processo de leitura, pois o indivíduo já estabelece relações entre micro e macro-universos textuais, além de entender os processos de semioses especiais presentes no texto; fase do desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico.

De acordo com essa classificação, o adulto ao oferecer um livro para criança deve estar atento ao seu desenvolvimento e ao seu grau de aquisição da linguagem verbal e escrita, já que tais fatores indicam a intensidade de imersão no universo literário. Além disso, o autor acrescenta que essas etapas não dependem exclusivamente de sua idade, mas sim do nível de maturidade desses fatores.

Tratando-se, mais especificamente, sobre o pré-leitor da Educação Infantil, Coelho (2000), também afirma que na pré-escola e em casa, é fundamental a presença do adulto para a orientação da brincadeira com o livro. A criança começa a descobrir o mundo concreto e o mundo da linguagem através do livro.

Levando isso em consideração, antes mesmo que as crianças aprendam a decodificação dos códigos, é possível a iniciação das mesmas às práticas de leitura, desta forma, quando aprender as letras, já terão contato com o verdadeiro sentido de ler, ou seja, poderão ir além das palavras escritas. Sobre isso Jolibert (1994, p. 15) nos chama a atenção: "É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler".

4.3 - Literatura Infantil nos Referências Curriculares e no Projeto Político Pedagógico da UMEI/São Gabriel

Concebido como um guia de reflexão de cunho educacional, destinado aos profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), volume três (Conhecimento de Mundo), no eixo Linguagem oral e escrita, faz algumas referências relacionadas à Literatura Infantil. Abordar-se-á aquelas relacionadas aos objetivos desse eixo para as crianças de zero a três anos:

[...] promover a capacidade nas crianças de interessar-se pela leitura de histórias". Enquanto no objetivo para as crianças de quatro a seis anos, observa-se: "... familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; escolher os livros para ler e apreciar; escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor [...]" (RCNEI, 1998. p.131)

O documento ainda faz uma distinção em relação à distribuição dos conteúdos, de acordo com a idade. Sendo que para as crianças de zero a três anos os mesmos são apresentados em um único bloco, porém para as crianças de quatro a seis anos os conteúdos são distribuídos em três blocos: Falar e Escutar, Prática de leitura e Prática de Escrita.

É possível notar que mesmo fazendo referência a importância do ato da leitura, como ato cultural e social, percebe-se uma ênfase um pouco sutil em relação à importância da formação do leitor numa perspectiva prazerosa com a leitura. Como se observa no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subseqüentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, podemos oferecer uma idéia distorcida do que é ler. (RCNEI,1998. p.141)

Analisando o Projeto Político Pedagógico - PPP da UMEI/São Gabriel, instituição em que ocorreu a intervenção, verifica-se que as áreas dos conhecimentos seguem a organização de acordo com O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Artes Visuais, Música e Natureza e Sociedade.

O documento propõe um trabalho dessas áreas de forma interdisciplinar, através de experiências significativas para a criança e respeitando a faixa etária, o ritmo, a cultura em que cada uma está inserida.

De forma bem resumida, o PPP não cita a importância do trabalho de formação do leitor através da apreciação e gosto pela leitura de obras de Literatura Infantil. Apenas sugere a criação de condições ao desenvolvimento da linguagem, através de situações diferentes para a criança, como contar história, dar um recado, explicar um jogo ou pedir informação. Observa-se nesse documento uma preocupação com as questões relacionadas ao letramento, porém deixa claro o trabalho de formação do pré-leitor, através de práticas mediadas por leituras literárias.

5. PLANO DE AÇÃO: [Pequenos leitores em casa e na escola]

5.1. Informações gerais sobre o plano de ação

O plano de ação “Pequenos leitores em casa e na escola”, foi criado para ser desenvolvido em uma turma da Educação Infantil em parceria com as famílias, visando a organização de instrumentos de ação/investigação. A análise dos resultados desses instrumentos teve a pretensão de responder as seguintes questões:

1. Quais são as concepções de leitura, especificamente em relação ao ato de contar histórias, concebidas pela escola e pelas famílias de uma classe da UMEI- Oswaldo França Junior, formada por vinte crianças com idade entre quatro a cinco anos idade, no ano de 2010?
2. Quais são as práticas de leitura desenvolvida pelas professoras que lecionam nas turmas de quatro a cinco anos de idade desta UMEI?
3. Quais são as práticas de leitura presentes nos cotidianos das famílias das crianças da turma pesquisada?
4. Como o currículo oficial da instituição concebe a leitura na etapa entre zero a seis anos de idade?
5. Como se deram as práticas familiares e escolares de contação de história promovidas pelo plano de intervenção?

Esse plano de intervenção pedagógica serviu como subsídio para esta pesquisa qualitativa. O plano de ação foi desenvolvido no ano de 2010 em uma turma do turno da tarde, com crianças de quatro a cinco anos. Para a realização das etapas iniciais desta pesquisa-ação, utilizaram-se entrevistas contendo questões relacionadas às concepções que as famílias das crianças e professores da escola tinham sobre a leitura.

A etapa seguinte constitui-se numa reunião de sensibilização das famílias para a utilização do kit-literário³ pelas crianças.

³ O kit literário é uma ação da política municipal que pressupõe a compra de livros literários por ano para todos os alunos da rede pública municipal e para as instituições conveniadas com a PBH e visa melhorar o processo de leitura e alfabetização dos alunos assegurando um acervo literário para cada aluno matriculado. Foi criado em 2008 e passou a ser entregue aos alunos e suas famílias no início do ano letivo de 2009.

A Secretaria Municipal de Educação é responsável pela escolha dos livros que irão compor o Kit Literário que, anualmente, é distribuído aos alunos da Rede Municipal de Educação, visando oferecer material de primeira qualidade, com obras literárias consagradas e de reconhecida qualidade, de diferentes gêneros literários abordando temas como solidariedade, cultura, arte, questões étnico-raciais, meio ambiente, cidadania e clássicos da literatura. Os kits buscam respeitar a faixa etária de cada estudante, dos bebês aos adultos. As obras indicadas são analisadas e selecionadas por uma comissão formada por representantes da Secretaria Municipal de Educação, da Fundação Municipal de Cultura e por três consultores especialistas em literatura.

Cada criança matriculada na Rede Municipal de Educação, em específico na Educação Infantil de três a cinco anos e onze meses, em 2010, recebeu dez exemplares. Os kits foram montados a partir dessas listas reproduzidas a seguir:

KIT LITERÁRIO - 2010		
EDUCAÇÃO INFANTIL 3 A 5 ANOS E 11 MESES -A		
Nº	OBRA	ISBN
1	ABC / Tatiana Belinky escreveu; Giselle Vargas ilustrou – São Paulo: Editora Elementar, 2001.	858804403x
2	Catarina e Josefina / (texto e ilustração) Eva Furnari. - Belo Horizonte, MG: Formato Editorial, 1990. (Coleção As meninas)	9788572080019
3	A Bela Adormecida-Mãe Nevada / Maria Heloisa Penteadó; [tradução Dante Pignatari]. - 7ª ed.: Ática, 2006. (Coleção Contos de Grimm)	850804240x
4	Dendeleão / original de Don Freeman; texto em português Stella Leonardos. - Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.	850061109x
5	Fome de Urso / Heinz Janisch; tradução José Feres Sabino, ilustrações Helga Bansch. - São Paulo: Brinque-Book, 2007.	9788574122045
6	Gigi Balangandã / texto de Karin Sá Rego; ilustrações de Daniel Kondo – 3ª ed. - São Paulo: Escrituras Editora, 2003	8586303461
7	Joãozinho e o pé de feijão / recontado por Ruth Rocha; ilustrações de Roberto Weigand. - Ed. Renov. - São Paulo: FTD, 2004. (Coleção lê pra mim)	8532252079

8	Nosso gato desbotado / Tereza Yamashita & Luiz Bras; ilustrações Graça Lima. - São Paulo: Callis ed., 2006.	8574162728
9	O dia-a-dia de Dadá / Marcelo Xavier. - Belo Horizonte: Formato Editorial, 1987. (Coleção Conte outra vez)	978857208039 2
10	O menino e a gaiola / Sonia Junqueira; ilustrações Mariângela Haddad. - Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Histórias do Coração)	978857526308 2
11	A Bonequinha Preta / Alaíde Lisboa de Oliveira; ilustrações: Ana Raquel – Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 2004. (3ª edição)	8532906729
12	Dia de chuva / Ana Maria Machado; ilustrações, Nelson Cruz. - São Paulo: Moderna, 2002.	8516031209
13	Era uma vez um ovo / [texto e ilustrações] Marco Carvalho. - Rio de Janeiro: Zit Editora, 2006.	8599105221
14	João Trapalhão- O soldadinho de chumbo / Mary França, Eliardo França. - 6ª ed.: Ática, 2004. (Coleção Contos de Andersen)	8508043058
15	O rei de quase-tudo / texto e ilustração de Eliardo França – Juiz de fora, MG: Mary e E. França, 2004 / Zit Editora	8589907171

Fonte:<http://www.pbh.gov.br/educacao>

KIT LITERÁRIO - 2010		
EDUCAÇÃO INFANTIL 3 A 5 ANOS E 11 MESES B-		
Nº	OBRA	ISBN
1	Os três porquinhos / projeto de Sophie Pons-Ivanoff; ilustrações de Bárbara Nascimbeni; tradução de Ana Maria Machado. - São Paulo: Scipione, 1997. - (Conto ilustrado)	8526216600
2	Pé de Letra / Mário Ricardo Reis do Vale; ilustrações do autor. - Belo Horizonte: RHJ, 2007.	9788571532113
3	Se as coisas fossem mães / Sylvia Orthof escreveu; Ana Raquel ilustrou. - 2.ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.	9788520920213
4	Só meu / Mario Quintana; ilustrações Orlando. - São Paulo: Global, 2007	9788526012530

5	Vaca branca, mancha preta / Pablo Bernasconi; ilustrações do autor. - São Paulo: Girafinha, 2006	8599520253
6	Breno! Breno! / Thais Linhares; ilustrações Sandro Dinarte - São Paulo: Larousse do Brasil, 2008	9788576352921
7	Clara / Ilan Brenman; ilustrações Silvana Rando - São Paulo: Brinque Book, 2007.	9788574121758
8	Hipo pode nadar / Pablo Bernasconi. Tradução de Fabiana Werneck Barcinski. São Paulo: Girafinha, 2006	8599520296
9	Meu primeiro dia de aula / Maritxell Martí; ilustrações de Mercè Galí; tradução de Luisa Morttara. São Paulo: Escala, 2004. (Coleção Tris-Trás)	8576667230
10	O Guloso / Lilian Sypriano; ilustrações Cláudio Martins - Belo Horizonte: Compor, 2005.	858674056X
11	O Vira-lata Filé / Cláudia Ramos - São Paulo: Paulinas, 2004. (Coleção dedo mindinho)	8535612815
12	Ovelha Raquel / Raquel Prestes; ilustrações Jefferson Galdino - São Paulo: Noovha América, 2007	9788576731238
13	Roda de letrinhas / Nye Ribeiro; ilustrações Elma - 2ª ed. - Valinhos, SP: Roda & Cia, 2004.	8589598047
14	Rodrigo porco-espinho / Fanny Joly; ilustrações de Rémi Saillard. São Paulo: Biruta, 2007	9788588159853
15	Um, dois, três, quatro... / Alcy - Belo Horizonte: Formato, 2001. (Coleção Unidunitê)	8572082905

Fonte: <http://www.pbh.gov.br/educacao>

Na terceira etapa do plano de ação, foi implantada, no contexto escolar da classe participante do projeto, a prática de contação de histórias.

Além da contação da história, fazia parte dessa prática de leitura, a criação de momentos para reflexão crítica por parte das crianças em relação a sua apreciação da história, bem como momentos de reconto dos textos literários lidos. No dia seguinte era realizado o reconto coletivo da história lida.

Outra atividade que integrou o plano de ação foi a criação do Clube de Leitura, que contou com participação dos familiares. Primeiramente, cada criança emprestava para a escola um ou mais livros de literatura infantil, para o acervo do Clube da Leitura. A cada sexta-feira cada criança escolhia uma obra e a levava para casa, juntamente com o portfólio do Clube de Leitura (figura 1).

Figura 1: Capa do Portfólio do Clube de Leitura



Esse portfólio retornava preenchido pelo familiar que contava a história para a criança. Nele havia questões (anexo 1), relacionadas à identificação da obra, o grau de parentesco do familiar da criança, a apreciação da mesma em relação à história lida, local e período do dia em que a história fora contada, reconhecimento ou não do familiar da história contada.

Além destas, outras experiências de leitura foram inseridas neste plano de ação, tais como: visita à biblioteca da escola pólo; os momentos de livre exploração dos livros e outros portadores de texto; visita a uma editora para participar de atividades realizadas por essa empresa, incluindo dentre outras atividades de contação de história; e também foram observados os momentos de “Rodão” em que todas as turmas se encontram para participarem de atividades artísticas e culturais, dentre elas teatro, dança, contação de história, dentre outras.

Concomitantemente foram selecionadas bibliografias referentes à importância da leitura, a arte de contar histórias, a relação família-escola e Literatura Infantil para embasamento teórico das questões investigadas.

Ao final da intervenção foi proposta uma avaliação das práticas de leitura em parceria com a família, com intuito de analisar a ocorrência ou não de mudanças nas práticas de leitura da criança. Os registros do desenvolvimento do plano de ação foram feitos a partir de anotação das observações sobre os comportamentos das crianças, sobre as ações das

professora- pesquisadora e de impressões sobre elas, além de haverem sido fotografados filmado atividades e situações de aprendizagem que integraram o plano de ação.

5.2. Contextualização da turma pesquisada

É uma turma composta por vinte crianças entre quatro a cinco anos de idade, ou seja nascidas entre (19/05/05 à 29/04/06). Dentre elas, doze crianças são meninas e oito meninos. Essas crianças, no início do ano letivo, apresentaram uma relação diferenciada com escola, já que nove iniciaram o período de escolarização este ano, ou seja vivenciavam, pela primeira vez, esta experiência, enquanto os outros onze já tinham histórico escolar, por freqüentarem, no ano anterior, essa mesma UMEI.

Diante dessa, realidade o período de adaptação foi diversificado, sendo que para a maioria das crianças ela ocorreu de forma tranqüila durante a primeira semana letiva, porém para duas foram necessárias mais de duas semanas para superar o choro, a insegurança e a separação das famílias.

De acordo com o planejamento pedagógico para o ano de 2010 no turno da tarde, todas as salas desde o berçário até as turmas de cinco a seis anos, elegeram um nome para a turma. As crianças da turma pesquisada deram sugestões, tendo sido realizada a votação primeiramente, com os alunos e em seguida, com as famílias. O nome escolhido pelos alunos e as famílias foi “Turma do Balão Mágico”.

Em julho, a sala recebeu um aluno novato, na vaga de uma aluna que foi transferida para a rede particular. Uma criança, durante o primeiro semestre, apresentou mais infreqüente do que presente no processo. A família justificou as faltas, citando a distância de onde moravam até a escola. Em outubro a família desistiu da vaga da criança. A turma encerrou o ano com dezenove alunos.

As atividades incluídas no currículo dessa turma estão relacionadas aos cuidados de higiene e alimentação que ocorrem de maneira integrada às atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem escrita; do conhecimento da natureza, da sociedade e da cultura; dos conhecimentos matemáticos; do desenvolvimento do corpo e do movimento; das vivências de práticas artísticas e musicais.

Os espaços utilizados para o desenvolvimento dessas práticas são bem diversificados desde sala de aula, brinquedoteca, corredores, parquinhos, refeitório, banheiros, áreas

externas, escola-pólo, necessários para a ampliação dos conhecimentos e vivências das crianças. Existe também a ressignificação dos espaços, como no caso da entrada da escola que é utilizada também para momentos coletivos, que contam apresentações culturais e artísticas, sendo também usado para encontros com as famílias.

5.3- Apresentação e análise dos dados

5.3.1 - Perfil das famílias

Inicialmente, no primeiro encontro com as famílias, realizado em março, numa manhã de sábado, estiveram presentes apenas oito responsáveis, sendo cinco de alunos novatos na escola e três de alunos de matrículas renovadas. Outra observação importante a ressaltar é o fato de todos os representantes familiares serem do sexo feminino.

Os encontros com as famílias são momentos significativos para a relação família-escola, na promoção do desenvolvimento das crianças. Essa relação tem sido tema de pesquisa de alguns autores preocupados com os fatores que interferem nessa parceria. Macedo(1996), enumera diversos fatores que influenciam nesta relação. Segundo essa autora, essa é uma relação permeada pelos mais diversos fatores: o sofrimento dos pais por afastarem seus filhos de si mesmos; os desejos de que a escola lhes ofereça o melhor, em todos os aspectos; a necessidade da garantia dos melhores cuidados para com as crianças; os ciúmes que sentem os pais ao dividirem os filhos com os professores; o medo do fracasso escolar; as projeções dos próprios fracassos compensados através dos filhos; o pouco interesse pela vida escolar dos filhos; as superexigências dos pais; as atitudes de aceitação ou não dos filhos; as questões de rejeição ou negligência; as dificuldades pessoais dos pais; o contexto sócio-econômico-histórico em que se fundamenta a família; a permissividade ou o autoritarismo; as relações de amor e hostilidade; a violência contra os filhos, ou entre familiares; as atitudes, padrões e valores morais da família; o relacionamento entre casal e filhos; doenças, separação, desemprego; os diferentes modelos de organização familiar. (Macedo, 1996, p.12)

Nesse sentido, encaminhar práticas de cooperação com a família, apesar de representar um grande desafio, pela sua potencialidade foi um dos objetivos desse trabalho, no

sentido de estabelecer trocas de informações, procedimentos e atitudes, dentro da perspectiva do respeito mútuo.

Mesmo não estando presentes, no primeiro encontro, todos os representantes familiares das crianças, fez parte da pauta da reunião a proposta de participação de todas as crianças e das famílias no projeto de ação dessa pesquisa. As mães presentes aceitaram participar do projeto. Ainda de forma muito tímida, uma mãe sugeriu enviar outros livros que não fossem do Kit-literário recebido naquele ano, para evitar a repetição de exemplares. Duas mães fizeram relatos referentes à contação de histórias que realizam com as crianças.

Outro elemento que proporcionou uma maior caracterização das famílias, pesquisadas e atendidas na instituição de educação infantil, foram às respostas dadas, pelos pais ou mães das crianças, as perguntas do questionário (Anexo2).

Dos vinte questionários entregues, dezenove foram respondidos, enquanto um não foi possível executar já que a criança foi transferida para uma escola particular. De acordo com os dados coletados, as famílias pesquisadas apresentaram uma diversidade grande nos aspectos socioeconômicos, padrão de vida, práticas culturais e práticas de leitura, conforme tabelas abaixo:

Tabela 1- Referente ao grau de parentesco dos entrevistados.

Grau de parentesco	Respondente do questionário	%
Mãe	17	89%
Pai	02	11,0
Total	19	100,0

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

Esse dado mostra uma participação quase que exclusiva da figura materna na prática de contação de histórias e, podemos inferir, que é um fenômeno que se estende a outras atividades escolares do filho(a).

Tabela 2- Referente ao estado civil dos entrevistados.

Estado Civil	Mãe	Pai
Casado(a)	9	2
Solteiro(a)	6	0
Divorciado(a)	2	0
Total	17	2

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

O estado civil dos responsáveis demonstra uma situação diversificada em relação constituição familiar, já que das dezenove famílias entrevistadas, onze convivem no mesmo ambiente familiar com a presença conjunta do pai e da mãe.

Tabela 3- Referente a naturalidade dos entrevistados.

	Entrevistados	Percentual
Belo Horizonte	12	63%
Outras cidades de Minas Gerais	4	21%
Outros cidades de outros estados	3	16%
Total	19	100%

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

É importante ressaltar que 84% dos entrevistados são naturais de Minas Gerais, sendo que os 16% restantes são naturais da região nordeste do Brasil, especificamente dos Estados da Bahia, Alagoas e Ceará.

Tabela 4- Referente ao nível de escolaridade do pai e da mãe das crianças

	Pai	Mãe	Percentual total %
Analfabeto(a)	3	1	10,0%
Ensino Fundamental Completo	3	1	10,0%
Ensino Fundamental Incompleto	9	8	45,0%
Ensino Médio Completo	3	6	25,0%
Ensino Médio Incompleto	1	2	7,5%
Ensino Superior Completo	0	1	2,5%
Ensino Superior Incompleto	0	0	0
Total de entrevistados	19	19	100,0%

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

O questionário foi respondido por apenas um responsável, mesmo assim foi possível identificar através das respostas a escolarização dos outros pais. Considerando o total de trinta e seis pais das crianças atendidas, 11% são analfabetos. O índice de escolarização que concentra a maior quantidade de pais é o Ensino Fundamental Incompleto com 45% dos pais, incluindo pai e mãe. Ainda podemos observar que apenas 30% ingressaram no Ensino Médio,

porém 9% não concluíram o mesmo e apenas um responsável possui curso superior. Esse responsável é uma mãe e a sua formação acadêmica é em Normal Superior.

Tabela 5- Referente à ocupação profissional do entrevistado

Ocupação Profissional	Pai	Mãe
Do lar		7
Profissional Liberal		1
Cabeleleira(a)		2
Operador(a) de Telemarketing		2
Desempregado(a)		2
Auxiliar de Escritório		1
Assessorista		1
Procurando emprego pela 1ª vez		1
Autônomo (a)	1	
Seguro Operacional	1	
Total	2	17

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

De acordo com as ocupações citadas pelos entrevistados os pais exercem profissões diferenciadas e de baixos rendimentos. Outro dado importante refere-se ao mesmo índice de 40% de mães empregadas e de 40% de mães que trabalham no lar. Os outros 20% das mães estão à procura de emprego. Esse dado revela a necessidade da mulher entrar no mercado de trabalho, já que 60% das mães trabalham ou estão à procura do mesmo.

Tabela 7- Referente a constituição familiar

Constituição Familiar	Nº	Percentual
Nuclear Simples	13	70 %
Monoparental Extensa	4	20 %
Monoparental Simples	2	10 %
Total	19	100 %

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

Souza e Peres (2002), ao descreverem no ano de 2001, sobre os desenhos familiares, treze tipos de constituição familiar. Observando essa descrição feita por essas autoras, diríamos que, de acordo com a análise dos dados dos entrevistados, foram identificadas três formas de configuração familiar. O predominante, para 70% dos entrevistados, foi o desenho

familiar denominado de Nuclear Simples, formado por um casal e seus filhos. Outro desenho familiar seria o a chamada constituição familiar Monoparental Simples que se organiza em torno da figura materna, porém a mãe não tem companheiro residindo na mesma casa. Apenas 10% das crianças atendidas têm a família estruturada dessa forma. O terceiro tipo familiar descrito por 20 % dos entrevistados indica a formação de famílias Monoparentais Extensivas já que além de residirem com a mãe e os irmãos, são agregados outros adultos: como avós e tios.

Considerando a família a primeira instância socializadora da criança, compreender e conhecer essas realidades torna-se indispensável, já que o processo de humanização da criança tem início na família, independentemente da forma como ela se constitui. Além disso, se nosso objetivo é trabalhar em parceria com as famílias, é fundamental conhecer sua estrutura.

Tabela 8- Referente a moradia

	Nº de moradia	Percentual %
Casa própria	9	48,0
Casa de aluguel	6	31,0
Casa cedida	4	21,0
Total	19	100,0

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

Além do desemprego, os problemas relacionados à habitação ainda afetam muitos brasileiros. Podemos observar isso, nos dados dos entrevistados, já mais da metade das famílias 52%, não têm casa própria.

Tabela - Referente aos bens de consumo que os entrevistados possuem.

	Nº de bens de consumo	Percentual %
Apenas um Televisor	13	70,0
Mais de um televisor	6	30,0
Computador	6	30,0
Máquina de lavar	14	75,0
Vídeo cassete	3	15,0
DVD	14	75,0
Geladeira	19	100,0
Carro	3	15,0
Aparelho de som	11	60,0

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

A televisão é um bem de consumo existente em todas as casas dos entrevistados, sendo que 30% delas possuem mais de um aparelho de TV. Outro bem de consumo presente em todas as casas das crianças foi a geladeira. O carro ainda é um bem de consumo para poucas famílias, já que apenas 15% têm acesso a ele. O vídeo cassete ocupa juntamente com o carro os índices mais baixos de material adquirido, estando presente em apenas 15% das casas. Ao contrário, o DVD está juntamente com a geladeira em segundo lugar em relação aos bens mais consumidos pelos entrevistados.

Tabela nº10- Referente às práticas culturais do entrevistado

	Nº de práticas culturais	Percentual %
Assistir TV	19	100,0
Escutar músicas	19	100,0
Ouvir ou contar histórias	15	80,0
Ir a exposições e feiras	08	42,0
Conectar-se a Internet	08	42,0
Ir ao cinema	08	37,0
Ir ao teatro	04	21,0
Ir a biblioteca	04	21,0
Ir ao museu	01	5,0

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

A música e os programas de televisão fazem parte do dia a dia de todos os entrevistados. Em segundo lugar, os responsáveis pelas crianças ocupam seu tempo com práticas de ouvir e contar histórias. Ocupando os índices mais baixo, em ordem decrescente, estão as visitas ao cinema, teatro, e ao museu. Essas são práticas pouco usuais dos entrevistados. Ressalta-se ainda, a forte concentração da prática de assistir televisão pelos responsáveis.

Tabela 11- Referente as práticas de leitura do entrevistado

	Nº de práticas de leitura	Percentual %
Não gostam de ler	02	10,0
Gostam de ler	17	90,0

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

Tabela 12- Referente as pessoas que incentivaram o entrevistado a ler.

	Nº de pessoas que incentivaram a ler	Percentual %
Familiares	08	47,0
Professor(a)	04	23,0
Não relatou	02	12,0
Família e Professor(a)	01	6,0
Professor e Colegas de trabalho	01	6,0
Total	17	100,0

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

A família influenciou 53% dos entrevistados no incentivo à leitura, enquanto os professores tiveram a segunda maior participação no incentivo à leitura, entretanto, essa participação é bem menor, para apenas 35% dos responsáveis. Importante destacar que apenas um entrevistado citou ambas as instituições: família e escola como responsáveis pelo incentivo à leitura.

Esses dados mostram que existem ações de incentivo à leitura tanto por parte das famílias, quanto por parte dos professores. Faz-se necessário, também um reflexão em relação à influência dos professores no processo de despertar nas crianças o gosto pela leitura. Considerando que essa é uma tarefa primordial do professor, mesmo não sendo exclusiva dele, o índice de 35% dos entrevistados serem influenciados por professores pode ser considerado baixo.

A leitura realizada pelos entrevistados inclui livros de auto-ajuda, religiosos, de Literatura Infantil e Juvenil, jornais e livros didáticos.

As obras lidas, nos três últimos meses, pelos entrevistados foram: “A ilha perdida”, “Depois daquela viagem”, “Pais Brilhantes, professores fascinantes”, “Diário de um adolescente”, “Enigma”, “Noite escura”, “ O labirinto da besta”, “ Sonhos: Psicologia segundo o espiritismo”, “Entre os monges do Tibet”, “Violetas na janela”, “Bíblia”, “Vidas secas”, “Um amor de verdade”, “Qual é a sua obra”, “Saindo da caixa”, “Feliz ano velho”, “Capitães da areia”, “ O segredo”, “Agosto”, “Uma vida de peso”, “A ilha de Jackson”, “A fé de Abraão” e “Nos passos de Jesus”.

Dentre os livros citados pelos responsáveis a obra “Noite Escura” é um livro da Literatura Infantil e faz parte dos exemplares do Kit-literário, recebido pelas crianças no mês de março.

O livro “Violetas na janela” é um romance da Literatura Espírita, e foi citado por dois entrevistados. Das 23 obras indicadas, sete livros correspondem a obras religiosas, a Literatura Infanto-Juvenil esteve presente em sete livros, quatro obras tratavam de temáticas de auto-ajuda, outros quatro livros eram literários, e apenas um exemplar destinava-se a leitura didática.

As obras literárias aparecem em hierarquia superior aos demais. Os textos religiosos aparecem como segunda indicação de obras apreciadas. Os entrevistados que gostam de ler apresentaram uma diversidade em relação aos tipos de leitura. Nesse sentido, considerar as diversas possibilidades de práticas de leitura é um caminho para a formação de leitores.

Tabela 13 - Referente a frequência que o entrevistado usa o computador

Uso do computador	Nº	Percentual %
Nunca	10	55,0
Frequentemente – uma vez por semana	1	5,0
Regularmente – mais ou menos uma vez por mês	2	10,0
Muito frequentemente – todos os dias ou mais de uma vez ao dia	6	30,0
Total	19	100,0

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

Tabela 14 – Referente à quantidade de livros de Literatura Infantil, existentes no domicílio do entrevistado.

Nº de obras de Literatura Infantil	Família de alunos novatos na escola	Família de alunos de matrículas renovadas	Percentual total %
Menos de dez livros	1	4	26,0
Dez a quinze livros	5	3	43,0
Dezesseis a dezenove	1	0	5,0
A partir de vinte livros	0	2	10,0
Possui livros, mas não indicou quantidade	1,	2	16,0
Total	8	11	100,0

Fonte: Questionário respondido pelas famílias

Analisando esses dados, nota-se que 65% dos domicílios dos alunos de matrículas renovadas possuem menos de vinte livros infantis. Considerando-se que a cada ano a prefeitura entrega um Kit Literário composto por dez livros, para as crianças de três a cinco anos e onze meses, esperava-se que essas crianças tivessem em casa as vinte obras literárias

recebidas. Entretanto, isso ocorreu apenas com duas famílias, sendo que uma declarou ter vinte livros infantis e a outra possui trinta obras.

Quanto aos alunos novatos, 75% das residências, possuem de dez a dezenove livros de literatura infantil. Sendo que apenas em uma moradia, existem menos de dez livros. Isso sugere que nesta casa, o Kit literário recebido no início do ano, não está mais completo.

Verificou-se uma diversidade das famílias em relação à preservação das obras de Literatura Infantil, recebidas no início do ano letivo de 2010. Apesar dessas diferenças nota-se um dado importante, todas as famílias possuem livros para crianças. Nesse sentido, pode-se dizer que as crianças, mesmo de forma diferenciada, têm tido acesso à Literatura Infantil.

Tabela nº15 – Referente à opinião do entrevistado em relação ao aprendizado da leitura e da escrita na Educação Infantil.

	Nº	%
Concordo	19	100
Não concordo	0	0
Não sei	0	0
Total	19	100

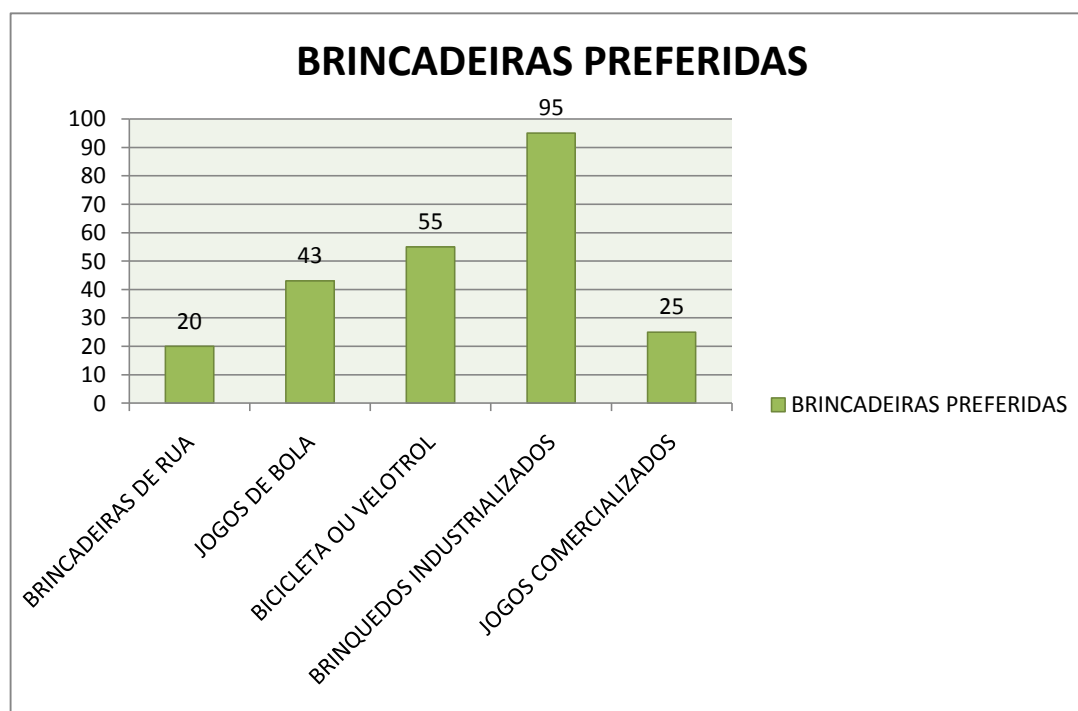
Fonte: Questionário respondido pelas famílias

Todos os entrevistados consideram importante que a criança aprenda a ler e escrever na Educação Infantil. O aprender a ler e escrever apresentou várias concepções, tais como: um direito civil da criança: “Concordo porque é um direito dela”. Parte de um aprendizado maior: “Não só ler escrever , mas também outras coisas“. Uma forma de preparo para o nível seguinte de educação: “para que possa estar melhor preparado para o Ensino Fundamental.”

5.3.2. Práticas culturais das crianças fora da escola

Ainda de acordo com as informações citadas pelos entrevistados, foi possível descrever, de forma breve, como as crianças ocupam o seu tempo fora do espaço escolar. Esses dados permitiram desvendar um pouco do mundo social e cultural dessas crianças.

Gráfico 1 - Brincadeiras preferidas pelas crianças fora do espaço escolar.

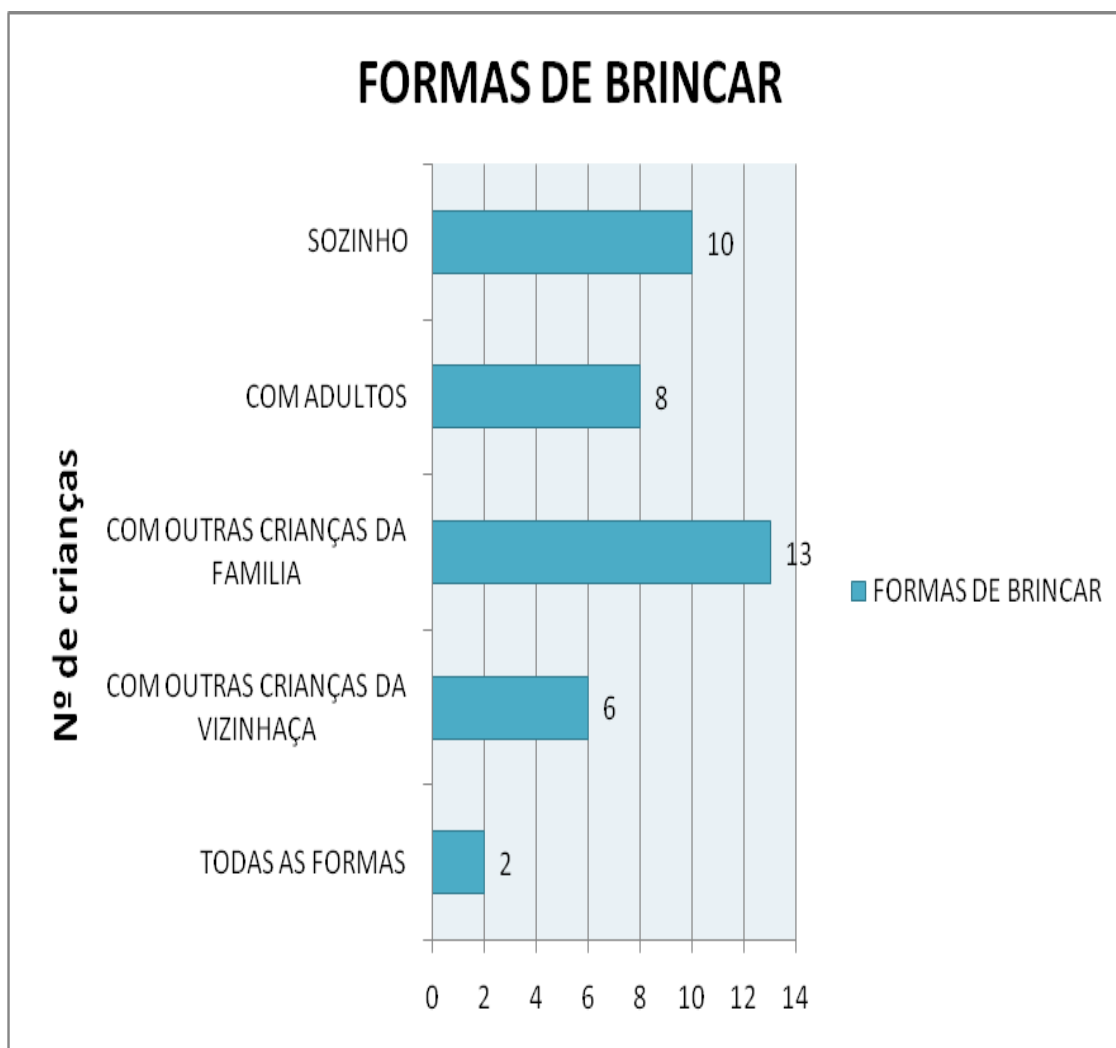


As brincadeiras de rua são tão presentes na infância de muitas pessoas, atualmente participam cada vez menos do dia a dia das crianças. Como revelam os dados, esse tipo de atividade, segundo informação do adulto entrevistado, ocupa o último lugar na preferência das crianças.

Brincar com brinquedos tem sido a brincadeira preferida de 95% das crianças. Por outro lado os jogos, brinquedos pedagógicos, importantes para o desenvolvimento intelectual e social da criança, não parecem ser atividades tão atrativas para a criança no contexto fora da escola. Esse dado torna-se relevante, considerando que os jogos, no contexto escolar, são uma das atividades apreciada pela maioria das crianças.

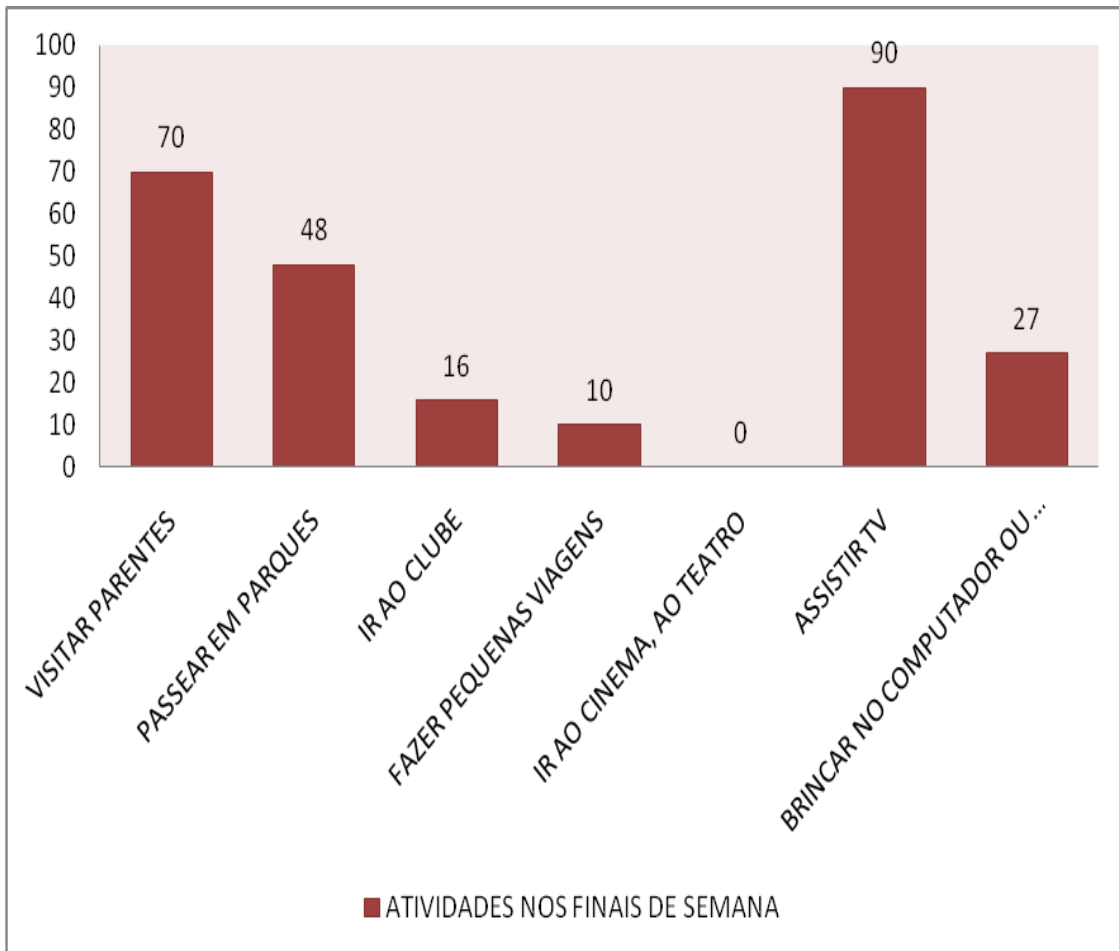
Incluir nas atividades escolares práticas de brincadeiras de rua e jogos favorece a ampliação das vivências do brincar em suas diversas vertentes.

Gráfico 2 - Brincadeiras preferidas pelas crianças fora do espaço escolar.



A interação das crianças nos momentos de brincadeira concentra-se nas relações com outras crianças das famílias. Segue-se de perto a brincadeira que se faz solitariamente, nesse caso, metade das crianças brincam sozinhas. Chama atenção a participação dos adultos nas brincadeiras de oito crianças. Apenas uma minoria, duas crianças têm a possibilidade de ampliar suas relações nos momentos de brincar.. Esse último dado, pode estar associado a diversos fatores sociais, tais como: a criança ser o único filho(a) e morar apenas com a mãe, questões relacionadas à violência urbana e à segurança das crianças nos espaços públicos. Mas, diante da incerteza fica a pergunta: Por que essas crianças brincam sozinhas.

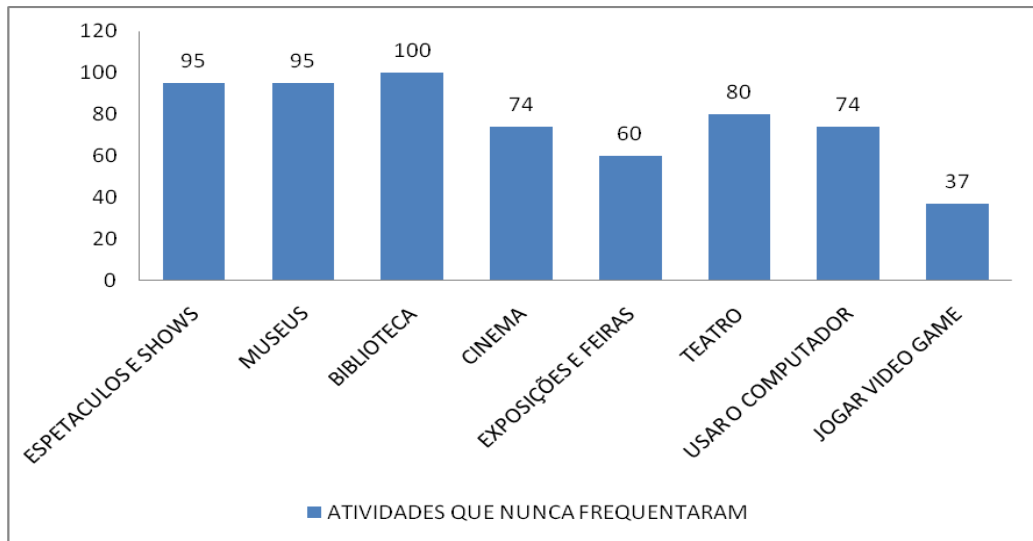
Gráfico 3- Atividades realizadas aos finais de semana.



Os dados mostram como a TV assume, na vida de 90% das crianças, um papel central na questão do entretenimento. Enquanto as práticas culturais: cinema e teatro, nunca foram vivenciadas pelas crianças. Esse dado revela a importância de a escola favorecer que as crianças assistam filmes na tela de um cinema, que possam ver as cortinas se abrirem para a apresentação de um espetáculo ou peça de teatral.

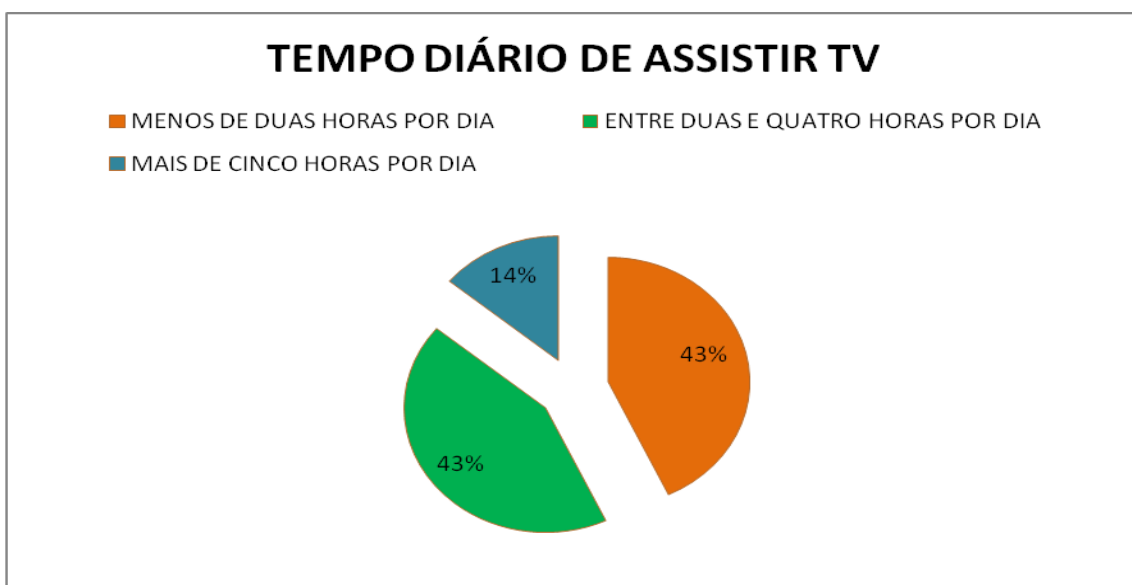
Ao mesmo tempo, nota-se que 27% das crianças já brincam no computador, dado relevante já que estamos investigando contextos de crianças de quatro anos de idade, em processo de alfabetização. Mais uma vez fica a indagação, como essas crianças utilizam o computador para brincar? É preciso considerar que o uso da internet, em especial pela criança, requer certos cuidados já que o acesso é aberto a todo tipo de imagem e informações. Esse instrumento pode causar sérios problemas para criança, caso sua utilização não seja monitorada e adaptada para sua idade.

Gráfico 4 - Atividades que nunca frequentaram.



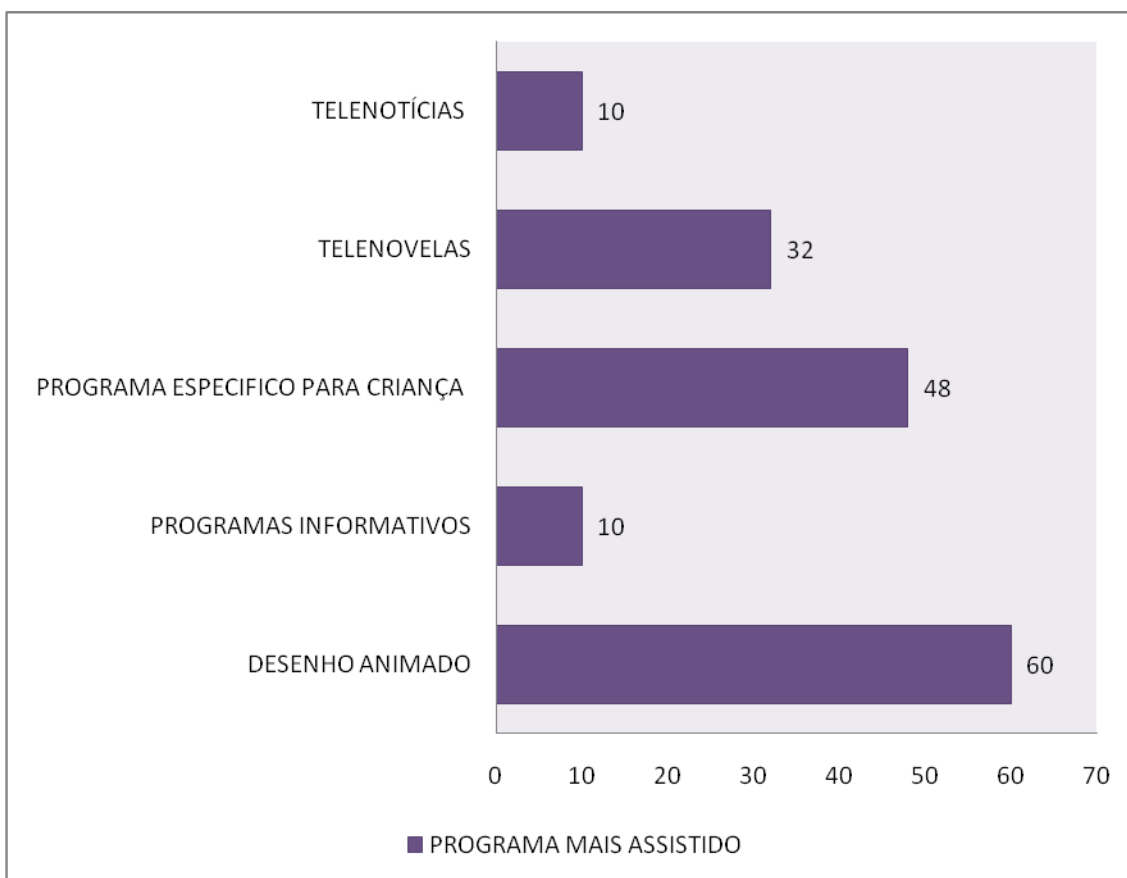
Tendo em vista o tema da pesquisa, é importante comentar o dado alarmante de nenhuma das crianças ter ido a uma biblioteca. Como motivar as crianças a manusear, folhear, os livros se elas não frequentam espaços nos quais poderiam conhecer muitas obras, utilizá-los sem nenhum custo. Assim como oferecer livros à criança é importante para a sua formação como leitor, proporcionar a ela o conhecimento acerca de onde o livro é confeccionado, onde podemos pegá-lo emprestado, e onde também podemos comprá-lo, bem como conhecer autores, corresponder-se com eles, são práticas que ampliam o conhecimento das crianças em relação ao universo da escrita.

Gráfico 6 - Tempo diário de assistir TV.



As crianças passam mais de 1/5 do dia assistindo TV. Considerando as especificidades da idade em que se encontram, pode-se afirmar que é um período muito longo destinado a essa atividade. Faz-se necessário obter conhecimentos científicos sobre a importância do controle do tempo de exposição da criança à TV, pois um período como esse (mais de cinco horas por dia) apresentado por 43% das crianças, pode apresentar riscos a saúde e ao desenvolvimento das mesmas.

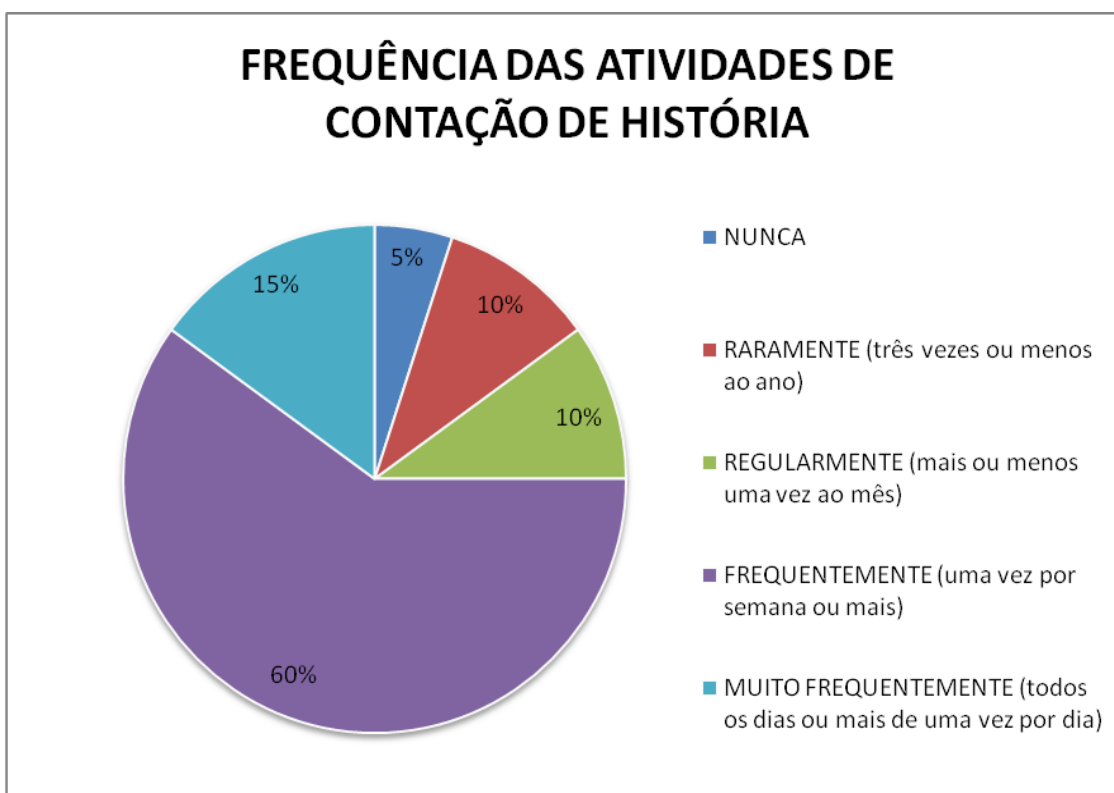
Gráfico 7- Tipo de programa mais assistido pelas crianças.



Os desenhos ainda são os programas mais assistido pelas crianças. Porém cabe ressaltar que muitos desenhos, mesmo apresentando características infantis, transmitem idéias, pensamentos, ações violentas e inadequadas para determinado público infantil. Nesse sentido cabe às famílias e também ao professor avaliar os programas de acordo com os dados apresentados, para autorizar ou não a criança assistir o desenho. Ainda, é importante ressaltar a informação anterior que aponta que poucas crianças são acompanhadas dos pais nos momentos de brincadeiras livres.

Quanto às novelas, pode-se afirmar que praticamente todas possuem algumas inadequações em relação ao público infantil, sobretudo, menor de cinco anos de idade. Porém os dados acima revelam que 30% das crianças assistem a novelas. Permitir que as crianças assistam a esses programas sem a devida mediação do adulto pode significar que elas terão acesso a cenas inapropriadas para a sua idade o que e significa desconsiderar a especificidade infantil, violentando seu direito de ser protegida e respeitada.

Gráfico 8- Frequência de contação de histórias para as crianças



Ainda que se possa comemorar o fato de que para a maioria das crianças a prática de contar histórias está consagrada pelo menos uma vez por semana e para 15% dessas crianças essa prática se estabelece todos os dias, chama atenção que ainda para 25% das crianças essa não é uma prática presente no seu cotidiano. Com isso, dentre as práticas de intervenção pedagógica a serem priorizadas, uma delas é a de envolver as famílias nesse processo de contação história. de forma a concretizar essa prática naqueles lares em que está ausente e consolidar e ampliar naqueles em que ela já acontece.

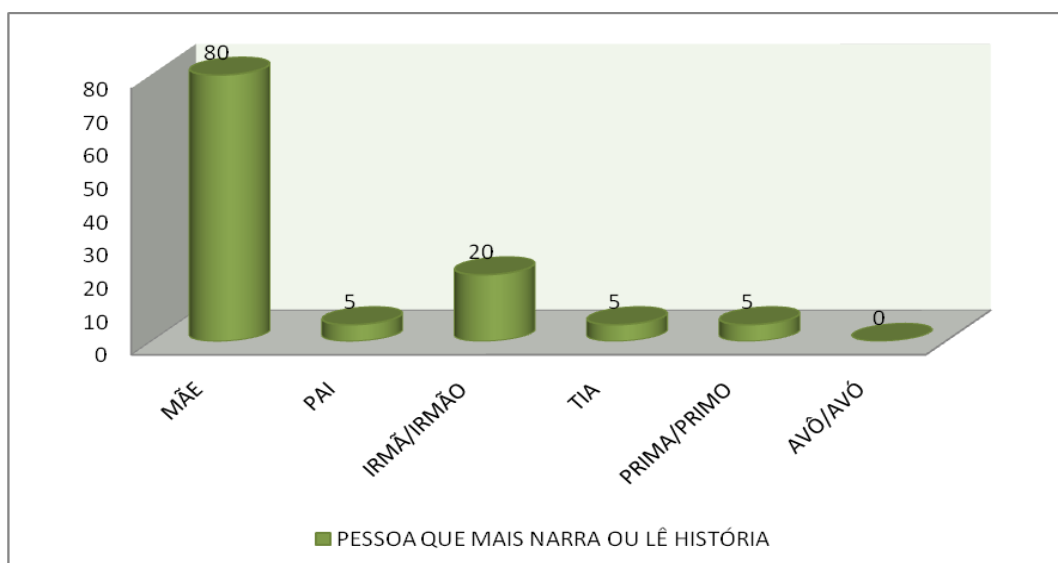
Gráfico 9- Tipos de textos que são lidos para as crianças.



Conhecer e saber fazer uso dos diferentes portadores de texto é proposta da prática de letramento. Esse tipo de trabalho é uma das formas de inserir a criança no processo de aquisição da leitura. Ainda sobre a perspectiva do letramento, conforme os dados acima revelam, alguns textos que poderiam ou deveriam estar presentes no dia a dia das crianças não são lidos ou utilizados pelas famílias juntamente com suas crianças.

O livro de literatura assume o primeiro lugar dos textos lidos para as crianças. Para essa pesquisa, o fato das crianças ouvirem histórias lidas, favorece o trabalho de intervenção pedagógica proposta por esta pesquisa.

Gráfico 10 - Pessoa que mais lê ou narra história para a criança.



Nos momentos de contação de história, quase 80% das famílias são oportunizadas pela mãe o que nos remete á discussão do papel da mulher na educação dos filhos. Ainda que muito se tenha mudado em relação ao papel da mulher na sociedade contemporânea, o dever de educar os filhos ainda é concebido como algo da competência quase exclusiva da mulher. É interessante observar também que a participação dos irmãos ou irmãs é mais expressiva do que a dos pais.

É preciso lembrar também que a contação de história para crianças, em tempos atrás, era assumida pelos vovôs e vovós. De acordo com os dados, no caso dessas famílias entrevistadas, os avôs perderam essa função de conduzir as crianças ao mundo das histórias sejam elas lidas ou contadas.

5.3.3 - Concepções das professoras

A fim de conhecer as concepções atuais do grupo de professoras da UMEI – Oswaldo França Junior/ São Gabriel, em relação às práticas de leitura e contação de histórias, foi elaborado um pequeno questionário com questões que pudessem captar essas concepções (Anexo 3).

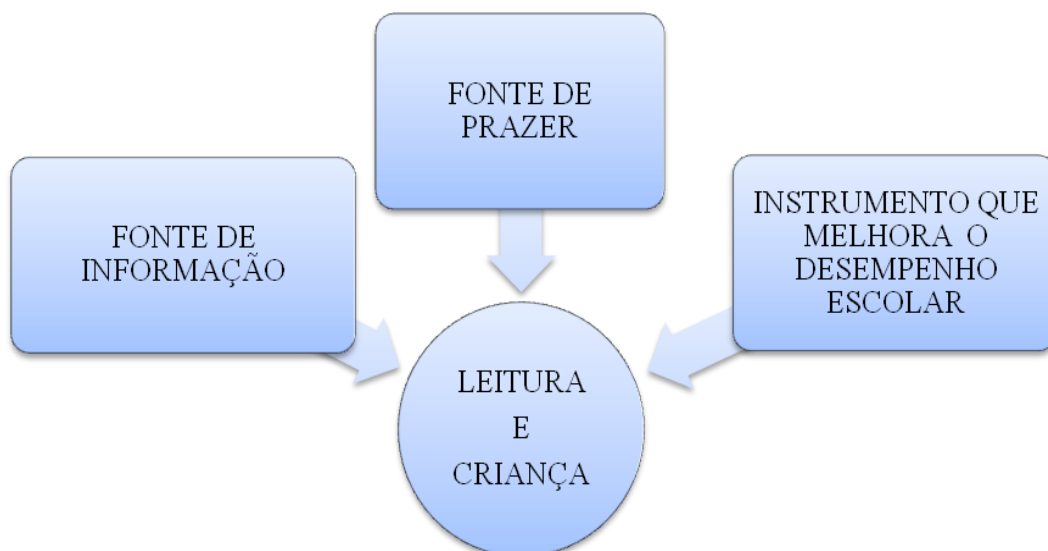
As sete professoras entrevistadas trabalham em turmas de quatro a cinco anos e seis meses. O tempo de trabalho exercido na instituição varia de quatro a seis anos. Enquanto o tempo de efetivo exercício na Educação estende-se por mais tempo, sendo de quatro a vinte sete anos de trabalho. Todas as entrevistadas possuem graduação. Essa formação profissional é diversificada: Pedagogia, Normal Superior, Letras, Psicologia e Filosofia, e ainda especialização em Psicopedagogia, Educação Infantil e Educação Inclusiva.

As perguntas elaboradas procuraram identificar e analisar às práticas pedagógicas de incentivo á leitura realizadas pelas professoras da instituição. Para entender as respostas obtidas, as mesmas foram analisadas e identificadas por tópicos:

Importância da leitura para crianças

De acordo com o que as educadoras identificaram-se três vertentes em relação à importância dada à leitura no desenvolvimento da criança. Para algumas dessas profissionais a

leitura pode ser vista como meio de informação, como fonte de prazer o que é proporcionado pelos textos literários, ou como forma de melhorar o desempenho escolar.



A leitura, segundo Silva (1992), é instrumento de acesso à cultura e de aquisição de experiências. Para ele, 'experiência' é o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas. Desta forma, a leitura pode ser vista como uma fonte possível de conhecimento. Para uma das entrevistadas (professora entrevistada, L.R.C.C) “as crianças precisam conhecer que imagens e letras comunicam mensagens e que devem ser compreendidas e interpretadas. Em qualquer nível é fundamental o valor social da leitura.”

Ler é também sinônimo de prazer, de apreciação e de lazer que a criança vai descobrindo, se envolvendo e quando percebe já está dentro da própria história contada ou lida. Quando lemos histórias segundo Abramovich (1997, p.17) podemos:

[...] sorrir, gargalhar com as situações vividas pelas personagens, com a idéia do conto ou do jeito de escrever dum autor e, então, poder ser pouco cúmplice desse momento de humor, brincadeira e divertimento. É também suscitar o imaginário, é ter curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras idéias para solucionar questões.

Nesse olhar a leitura é convidativa podendo despertar o prazer de ler e seu encantamento. Essa concepção foi também percebida no grupo de educadoras entrevistadas:

“é importante que as crianças aprendam a gostar de ler e se interessem pelos livros, os quais hoje são muito atrativos e facilitam esse interesse, pois são também um brinquedo e não apenas livros.” (educadora E.A.R.)

“desenvolver o gosto pela leitura, tornando o ato de ler um momento de lazer e muita diversão. (educadora S.S.R.)

Outra idéia presente relacionada à importância dada à leitura por uma educadora (C.A.C.H.) foi a relação da leitura com o desempenho escolar. Segundo essa professora, ambos apresentam uma relação direta de proporcionalidade, ou seja, aqueles que fazem uso constante da leitura apresentam resultados melhores na escola. “Um bom leitor terá melhores chances na sua vida escolar. E que a leitura será muito importante por toda nossa vida”. Essa relação não pode ser considerada como regra geral, já que podemos verificar exemplos em que não houve essa relação de livros com escola. Exemplo disso está na experiência relatada por um dos grandes escritores brasileiros Luís Fernando Veríssimo, em entrevista a Luiz Costa Pereira Jr, colunista do site UOL, concedida em outubro de 2005: “O fato de viver numa casa em que havia livros e o livro era uma coisa importante. determinou o meu gosto pela leitura e, eventualmente, meu trabalho. A escola teve pouco a ver com isso. Eu era um péssimo aluno e aproveitei muito pouco da escola”.

Atividades de leitura

Segundo relataram as professoras entrevistadas, suas práticas se volta para o letramento, ou seja, processo que torna possível a um grupo social ou a um indivíduo apropriar-se da escrita, mesmo que esse grupo ou esse indivíduo não saiba ler e escrever convencionalmente (Soares, 1998).

Nessa perspectiva as crianças interagem com diferentes gêneros discursivos e se envolvem nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita, com a ajuda de escribas e intérpretes. Podemos perceber isso, nos relatos das professoras ao citarem atividades que desenvolvem em relação à leitura, tais como contação de histórias, recitação de parlendas, reconhecimento de rótulos, logotipos, etc”(educadora C.A.C.H.)

Além dessas práticas de leitura, outras foram citadas também, tais como: conto individual, empréstimo de livros, teatro, manuseio de livros, projeto “Arte e Literatura”, leitura e escrita de letras de música, anúncios, bula de remédio, recados, listas, convites,

bilhetes, registro da rotina e dos combinados e leitura de imagens. O trabalho com diferentes textos demonstra uma preocupação em relação ao desenvolvimento do letramento das crianças.

Importância da Literatura Infantil

Todas as entrevistadas foram unânimes em afirmar que a Literatura Infantil contribui na formação da aprendizagem do leitor. Porém, nota-se que a Literatura é compreendida como um instrumento a ser utilizado para o desenvolvimento do sujeito ou como forma de enriquecimento do que como fonte de prazer, de apreciação estética, de fruição. “A Literatura Infantil amplia o universo da criança, por meio dela, a criança cria significados, age sobre a realidade, compreende o mundo, torna-se criativa e estimulada.” (educadora L.R.C.C.)

Cunha (1994) afirma que a leitura é uma forma altamente ativa de lazer. Essa maneira de lidar com a leitura literária tem sido prejudicada pela ênfase maior na leitura literária funcional. Considerando a Educação Infantil o primeiro nível de escolarização da criança, é nessa fase que essas práticas de leitura prazerosa devem ser intensificadas. É a percepção de uma das professoras entrevistadas: “as crianças se encantam com a leitura de histórias. É um momento mágico para elas. É como se mergulhassem no conto e passassem a fazer parte da história.” (educadora C.A.C.H.)

Participação da família no processo desenvolvimento da leitura.

Percebe-se nas falas das professoras que elas consideram que a participação dos pais na educação dos filhos representa um papel importante no desenvolvimento da criança, especialmente na formação de atitudes e hábitos em relação à leitura.

A família é a célula *mater* de nossa sociedade. É através dela que a criança estabelece os bons hábitos. Uma criança que cresce em um ambiente onde os pais têm hábitos de leitura, certamente irá apreciar a leitura também. (educadora S.S.R.)

A participação da família é fundamental. O processo de desenvolvimento da leitura é um processo social, portanto se faz necessário envolver todos os protagonistas. (educadora L.P.O.)

A função dos pais e de todos aqueles que participam do cotidiano de uma criança é promover situações e condições para que ela tenha boas e adequadas condições de se desenvolver plenamente. Nesse sentido promover o encontro entre a criança e o texto literário, na expectativa de torná-la uma criança leitora, pode ocorrer de várias formas. As professoras sugerem as seguintes práticas: leitura em família, teatros na escola, rodas de histórias na escola, atividades culturais, relatos de histórias de vida das famílias em rodas de conversas, palestras e seminários de incentivo de leitura promovidos pela escola, eventos e exposições da biblioteca com participação das famílias, extensão de empréstimo de livros aos pais dos alunos, entrevistas, oficinas, participação das famílias nas atividades extra-escolares, conscientização dos pais do valor das atividades de leitura e projetos com diversos tipos de portadores de texto: livros variados, revistas, jornais dentre outros.

Atividades como essas são estratégias que favorecem o desenvolvimento da criança na sua formação como sujeito leitor, já que a criança é um ser social que constrói sua história sobre influências do seu contexto sociocultural. Considerando a afirmativa de Rêgo (1999) a imitação desempenha aspecto relevante na formação da personalidade da criança e o contato com o adulto possibilita o aprendizado em dimensões significativas. Desta forma a escola não é o único espaço de aprendizagem da criança. Portanto envolver a família neste processo é considerar a especificidade de cada criança.

5.3.4. O desenvolvimento do Clube de leitura

Sensibilização das famílias

Após a reunião de sensibilização e convite as famílias a participação no projeto de “leitura em família”, os cinco responsáveis presentes aderiram à atividade proposta. Os demais receberam um resumo da reunião e as orientações necessárias ao desenvolvimento do projeto.

A confirmação da adesão das famílias que não participaram do encontro se deu por meio do envio dos livros. Todas as famílias enviaram os livros, conforme solicitado, para a criação do acervo para os empréstimos futuros. Todas as famílias enviaram uma obra de Literatura Infantil. Dos vinte livros enviados, dezesseis obras faziam parte do Kit-literário de 2009 e de 2010. Os outros quatro livros eram obras dos clássicos da Literatura Infantil e de outras histórias também, porém de baixa qualidade literária, nas quais as histórias clássicas são resumidas ao máximo, e as outras trazem um texto muito simples perdendo seu caráter estético e poético. Contudo esses livros não foram descartados. Para que a “leitura em família” não se concentrasse nessas histórias, solicitei à vice-direção algumas obras literárias de qualidade, para aumentar o acervo e favorecer às crianças um contato com boas histórias que apresentassem clareza expositiva, evitando o simplismo excessivo ou empobrecimento da linguagem.

Empréstimo dos livros

O início do empréstimo do livro foi adiado, devido à greve dos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte. Sendo assim as crianças só puderam levar o livro escolhido para a família contar a história, no final do mês de abril, após o término da greve da categoria.

Inicialmente os livros eram expostos na mesa para as crianças escolherem. Como sugere Werner Zotz in Cagnetti (1986), que a escolha do livro pelo próprio leitor é inicialmente, um bom começo para construir uma relação entre ambos. Cada criança fazia sua escolha e juntamente com o livro, recebia um caderno de registro contendo questões referentes à identificação da obra e do autor, e também em relação ao momento vivenciado.

Essa prática sofreu alteração, a partir do dia em que uma criança (J.P.P.S), após os livros terem sido expostos, verbalizou o título da obra que queria pegar: “eu quero do Dendeleão”. Essa identificação feita pela criança possibilitou diversificar a forma das crianças escolherem o livro. Partindo disso, além de expor os livros para as crianças escolherem, em alguns momentos os títulos eram lidos, e em outros eram lidas as primeiras páginas de algumas obras.

Essa diversificação da exposição do acervo literário para as crianças proporcionou o aumento do interesse dos alunos por algumas histórias. Durante essa “propaganda” do livro, as crianças manifestaram comentários acerca das histórias: “eu adoro o Noite

Escura”(R.B.M.S.). Na maioria das vezes, esse comportamento das crianças despertava nas outras o interesse e curiosidade pelas obras mencionadas. Com isso, algumas obras passaram a ser mais disputadas pelas crianças, tais como: Noite Escura, Gigi Balangandã, Breno!Breno!, Caixa Maluca. Como diz, Rego(1988):

[...] As crianças que escutam leituras desenvolvem naturalmente um interesse em aprender determinadas histórias e em reproduzi-las oralmente como se estivessem lendo [...] O grupo termina por estabelecer o seu repertório de histórias favoritas, aquelas com as quais as crianças mais se identificam e cujas leituras costumam imitar. (Rego, 1988)

Ainda em relação ao empréstimo do livro, no mês de novembro próximo ao encerramento do projeto foi realizada uma competição sendo formados dois grupos: meninos e meninas. Durante a exposição dos livros para os empréstimos, era perguntado a cada grupo o título da obra. Das trinta obras apresentadas, apenas em uma delas, os alunos não conseguiram identificar o nome do livro. A obra referida era “Asa de papel” de Marcelo Xavier. Os dois grupos disseram que o nome da história era “Balão Mágico”. Isso certamente se deveu à relação que se estabeleceu entre o nome da turma e uma das imagens do livro. No início do ano, após a escolha do nome da turma, durante um momento “livre de leitura”, o aluno (T.C.A.) aproximou-se da professora mostrando-lhe a capa (figura 2) e, em seguida, abrindo-o na página (figura 3) em que a imagem era de uma pessoa em um balão e disse: “é o livro do Balão Mágico”. A partir desse momento, as crianças que pegavam esse livro sempre o identificavam como o livro do “Balão Mágico”.

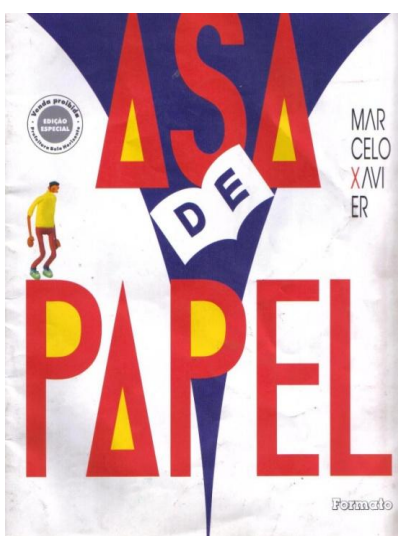
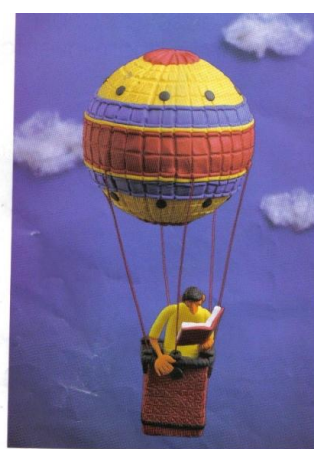


Figura 2: Capa do livro



nas curtas, médias
e longas viagens

Figura 3: Página 8 do livro Asa de Papel.

Registro da leitura em Família

Com o objetivo de compreender como ocorreram as práticas de leitura e, como forma de dar espaço para o registro das famílias, as crianças levavam, além do livro, um caderno de registro das histórias lidas, com o título “Leitura em Família”. Esse caderno tinha como objetivo envolver outros atores sociais na construção dos registros, além de alunos e professores, favorecer o acompanhamento e participação desses atores nos processos vividos pelas crianças, além de deixar marcas ao longo do percurso. Como cita Warschauer, 1993: “Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história de vida. [...] o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir.” (WARSCHAUER, 1993, p.61)

Para analisar esses documentos utilizarei as perguntas contidas no caderno de registro da “Leitura em Família”. Apenas um caderno de registro não foi analisado, de acordo com relato do irmão da criança o mesmo sumiu, esse fato ocorreu no final do mês de outubro. Mesmo não sendo analisado esse documento, a criança participou do projeto. As respostas dadas pelas famílias as sete perguntas contidas no portfólio, forneceram os seguintes dados e subsídios em relação aos momentos de leitura:

1. Qual o nome do livro escolhido?

Dentre as cem obras disponíveis para a escolha das crianças, noventa e quatro livros foram emprestados. Os dez mais escolhidos constam na tabela abaixo:

Tabela 16 – Obras emprestadas

	TÍTULO DA OBRA	Nº DE EMPRÉSTIMO
1º	Noite Escura	20
2º	Gigi Balangandã	12
3º	Dendeleão	10
4º	A Baleia que fala feito gente grande	9
	Os Três Porquinhos	9
5º	Cocô de Passarinho	8
	O Livro	8
	Breno!Breno!	8
	Chapeuzinho Vermelho	8
6º	Rodrigo Porco- Espinho	7

Fonte: Portfólios dos alunos

Metade dos livros mais escolhidos faz parte do kit-literário de 2010. Dentre os outros cinco livros, quatro pertencem ao Kit-literário de 2009 e apenas o livro Chapeuzinho Vermelho não faz parte de nenhum desses Kits- literários.

Como já se ressaltou anteriormente, o livro Chapeuzinho vermelho que ocupou quinto lugar na classificação de empréstimo não apresentava uma qualidade literária, já que apresentava um resumo desse clássico, ficando a desejar também nos elementos estéticos e gráficos do texto.

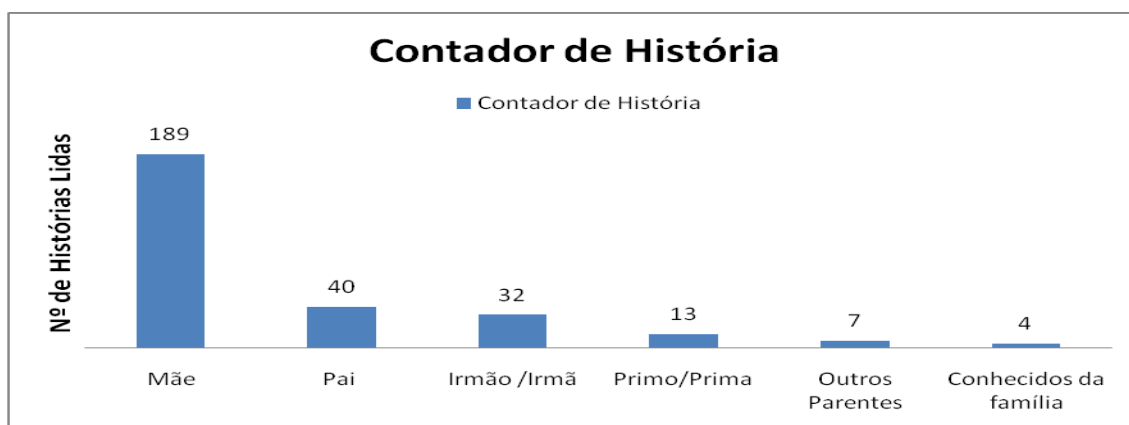
Outro clássico da literatura que despertou o interesse das crianças foi a obra “Os Três Porquinhos” que ocupou o quarto lugar na preferência das crianças. Entretanto, essa obra é considerada como um bom livro, pois foi submetida à avaliação e indicada por especialista em análise de obras literárias.

Durante a realização do plano de ação, ficou evidente interesse das crianças pelos clássicos da Literatura Infantil, o que confirma a necessidade de oferecer às crianças livros de qualidade. A escolha do livro pela criança não se relaciona apenas aos aspectos gráficos e estéticos, mas também ao conhecimento prévio do leitor em relação à história.

Ainda na perspectiva da escolha do livro pela criança, quando o livro escolhido não era lido pela família, na semana seguinte a criança pegava-o novamente, esse mesmo fato ocorreu com três crianças. Uma delas (I.N.) chegou a escolher o livro três vezes, apenas na terceira vez, a história foi contada. As outras duas crianças pegaram duas vezes o livro e somente na segunda oportunidade a história foi lida.

2. Quem contou a história para a criança?

Gráfico 11 – Contador de História



Fonte: Portfólios dos alunos

Das duzentas e oitenta e cinco histórias lidas, considerando que a mesma história poderia ser lida mais de uma vez durante o empréstimo, 67% foram lidas pelas mães, esse dado mostra a presença marcante das mães nos processos educativos, além de confirmar os dados das entrevistas realizadas com os pais em relação à pessoa que mais narra ou lê história para as crianças . A presença das mães foi tão marcante, que seis crianças tiveram como contador de história apenas a mãe, sendo que dessas, duas são casadas, uma divorciada e três solteiras.

O que chama atenção é o fato das mães casadas assumirem sozinhas a responsabilidade dessa atividade. Fica a seguinte indagação: Por que os pais não foram envolvidos nesse processo?

Apesar da supremacia das mães na contação de histórias, não podemos deixar de considerar uma significativa participação dos pais, pois 14% das histórias foram lidas por eles.

Irmãos e irmãs tiveram quase a mesma participação dos pais, já que eles ficaram responsáveis por 11% da leitura das histórias. Uma criança teve todas as histórias contadas pelo irmão. Possivelmente esse fato ocorreu devido ao fato de os pais serem analfabetos e o único alfabetizado na casa ser o irmão da criança.

3. Em que local a história foi contada para a criança?

Tabela 17 – Local de Contação de História

LOCAL DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	
Casa da Criança	
Sala	90
Quarto	92
Cozinha	22
Copa	18
Área externa da casa	10
Realizou-se na casa da criança, porém não foi especificado o local	50
Outra Residência	
Casa de parentes	2

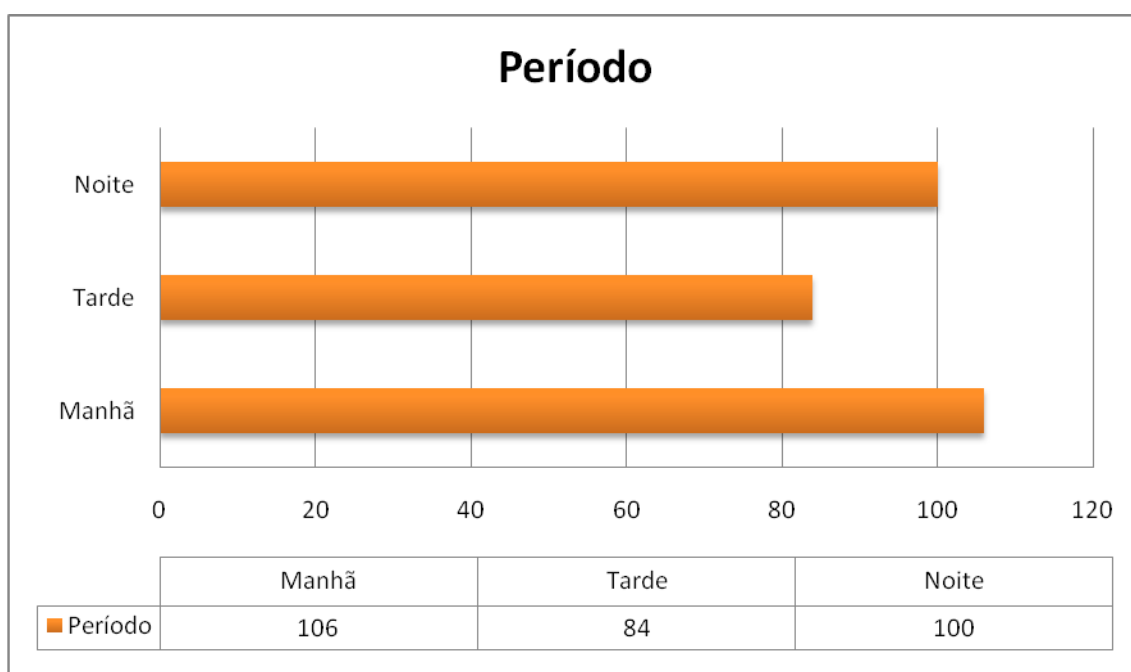
Fonte: Portfólios dos alunos

Ocorreu uma diversificação dos espaços escolhidos para a contação de história. Desde o quarto, passando por locais de realização de refeições, de entretenimento, como nos ambientes externos da residência: quintal e varanda. Além disso, essa atividade foi levada para a casa de outros parentes da criança, tais como: casa de avó, e também de bisavó.

Esses resultados mostram as possibilidades criadas pelas famílias para a realização da atividade. Contudo não podemos delimitar a participação das famílias nas atividades, delimitando os espaços e as formas de contar a história é preciso criar estratégias que permitam várias possibilidades de realização. Nesse sentido, estaremos considerando a especificidade de cada contexto familiar, elemento fundamental para a relação família e escola.

4. Em que horário a história foi contada para a criança?

Gráfico 12 – Horário da contação da história



Fonte: Portfólios dos alunos

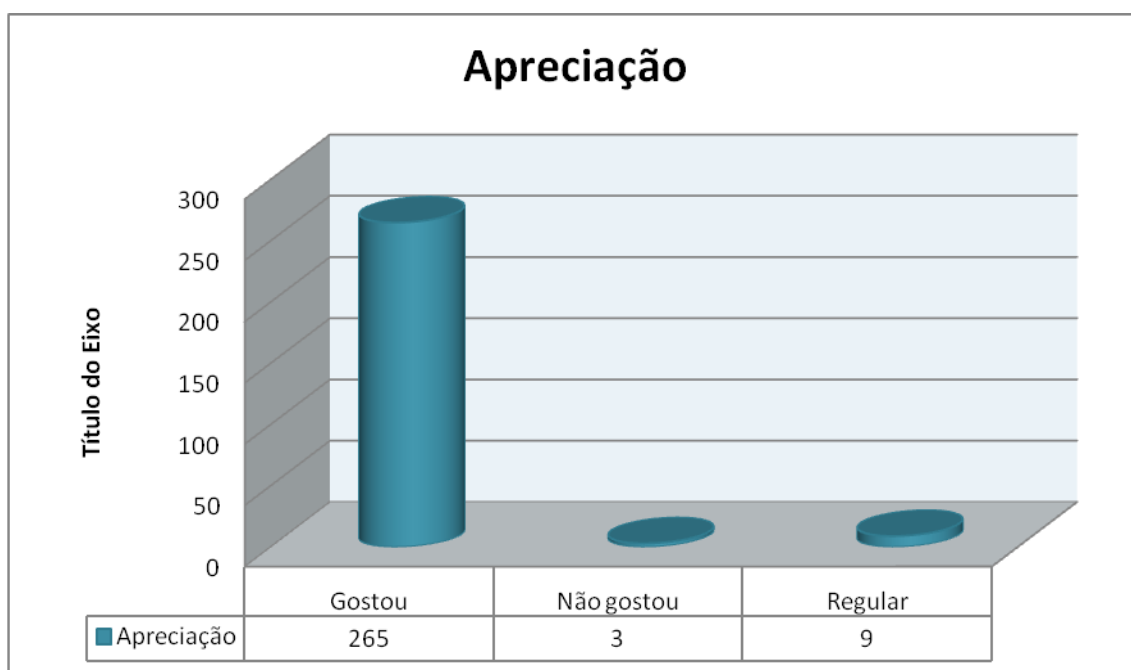
Os registros mostram uma variação muito pequena em relação ao período em que as famílias acharam mais adequado para a contação da história. Mesmo com essa variedade,

observou-se que duas crianças tiveram todas as histórias contadas no mesmo horário. Uma delas as histórias eram contadas pela manhã, enquanto outra no período noturno.

O período de contação de história no ambiente familiar não depende apenas do interesse da criança depende também da disponibilidade dos familiares, considerando as diversas formas que são estruturadas as famílias.

5. Qual foi a apreciação da criança pela história contada?

Gráfico 13 – Apreciação da história



Fonte: Portfólios dos alunos

De acordo com os dados, as crianças gostaram de 96% das histórias lidas para elas, e, em 1% dos casos as histórias não foram apreciadas pelas crianças, e 3% das histórias foram julgadas pelas crianças como sendo regulares.

Em sala de aula também as crianças, após a escuta da história, realizavam a avaliação da história. O resultado era o mesmo: a maioria gostava da história, enquanto uma minoria apresentava apreciações distintas dessa.

Esses dados apresentam a capacidade das crianças, mesmo pequenas, em realizar leitura crítica, em que elas avaliam, julgam e opinam sobre a história contada.

6. Quem leu a história para a criança já a conhecia?

Tabela 17 – Conhecimento da história

Conhecimento da história por parte do contador	
Sim	66
Não	198

Fonte: Portfólios dos alunos

Do total de 264 histórias contadas, 65% delas não eram conhecidas pelo contador de história. Somente 35% das histórias eram conhecidas pela pessoa que contou a história. Além de propiciar à criança momentos de leitura, as pessoas que contaram a história puderam praticar e também ampliar o seu repertório de obras lidas.

7. A criança pediu para ler a história novamente?

Tabela 18 – Repetição da história

Pediu para ler novamente	
Sim	187
Não	77

Fonte: Portfólios dos alunos

Considerando as 264 histórias lidas, as crianças solicitaram a releitura em 71% das situações. A repetição da história é um elemento marcante na fase infantil, segundo SILVA:

[...] o interesse na repetição e na reconstrução de uma narrativa é compatível com o nível de construção da linguagem. Ela permite a passagem das primeiras formas de pensamento às formas que vão se estabelecer em um segundo momento quando se completa a aquisição da linguagem. (SILVA, 2007 apud BONNAFÉ, 2001, p. 116).

A fase infantil é marcada pelo mundo da imaginação e do faz de conta, a solicitação do contar outra vez a história, demarcar o tempo das repetições e do interesse por histórias que permitem entrar nesse contexto imaginário e mágico ao mesmo tempo. Isso é verificado no registro (24/10/10) feito por uma mãe, após assinalar que a criança (J.P.P.S) pediu que a

história fosse contada novamente. Ainda nesse registro a mãe, marcou os três períodos manhã, tarde, noite, em que a história foi contada para a criança. O que revela que a história foi contada no mínimo três vezes.

No registro (29/05) realizado pela mãe de outro aluno (M.F.A.) encontra-se uma observação. Após marcar que a criança solicitou a releitura da história, a mãe descreve a autonomia da criança em inverter os papéis, já que ela passou a ser o contador de histórias. Como relata: “Ele mesmo leu várias vezes para os primos e para a mãe”

5.3.5 Outras atividades de Leitura desenvolvidas durante a implantação do plano de ação

Visita à biblioteca da escola pólo

A instituição em que foi realizada esta pesquisa-ação não possui biblioteca, apenas uma sala com diversos materiais: brinquedos, TV, livros, DVD e fantasias. Esse espaço é utilizado diariamente, com várias finalidades.

Considerando que na escola-pólo existe uma biblioteca foi proporcionado as crianças conhecer esse espaço destinado exclusivamente aos livros.

Para descrever esse momento, utilizou-se o relato da Auxiliar de Biblioteca (S.S.R), que recebeu as crianças e proporcionou a elas um momento de contação de história e um momento de manuseio e exploração dos livros e dos espaços da biblioteca.

É uma experiência muito gratificante receber os pequenos da Educação Infantil. Eles demonstram muito interesse durante a contação de histórias: comentam fatos sobre a história e dão gostosas gargalhadas. Além disso participam ativamente contando fatos e histórias pessoais que se inter-relacionam com a história que foi contada. Fiquei muito feliz e orgulhosa em recebê-los em nossa biblioteca. Espero que as crianças tenham gostado e que voltem sempre.(S.S.R, 17/09/10)

Acrescento ao relato acima que antes mesmo de despertar o prazer nos ouvintes cabe ao leitor ter o prazer de interagir com a leitura, como reafirma AROEIRA (1996, p 141), [...] Contar histórias é uma experiência de grande significado para quem conta e para quem ouve.

Durante o momento de contação de história, houve atenção e interesse, participação e as crianças foram estimuladas a fazerem inferências, a expressarem seus conhecimentos

prévios sobre a temática. Os dois livros utilizados despertaram nelas a curiosidade e a emoção. Eram livros de Literatura Infantil, porém com imagens em dimensão de cenário, os títulos foram: “Floresta” apresentando alguns animais que vivem neste ambiente e o outro “Mar” apresentando também seres desse *habitat*.

As crianças participaram ativamente dando opiniões e relatando seus conhecimentos. Algumas vezes, elas interrompiam a apresentação da história com observações. No momento que a auxiliar de biblioteca apresenta a imagem da girafa uma aluna (G.L.S.) relata:

_ É a história da girafa GiGi

Outro aluno (T.C.A.) acrescenta:

_ Nós temos esse livro.

Após a leitura das histórias foi realizada uma pequena interpretação oral. Durante essa atividade um aluno (J.D.S.A.) ansioso perguntou: “A gente não vai pegar os livros, não?”

Foi possível ver nesta frase o interesse, gosto e curiosidade que a criança apresentou diante dos livros. SANDRONI & MACHADO (2000) confirmam isso:

“a criança percebe desde muito cedo, que livro é uma coisa boa, que dá prazer”. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as” (Sandroni & Machado (2000, p.12).

De acordo com as entrevistas realizadas com os responsáveis as crianças nunca tinham ido a uma Biblioteca. A experiência vivenciada por elas na Biblioteca da E.M.O.F.J não foi significativa somente para a Auxiliar de Biblioteca, mas também para os pequenos. Essa prática ampliou os espaços nos quais é possível vivenciar momentos de contação de história e também de leitura.

Figura 4 – Visita à biblioteca da E.M.Oswaldo França Junior

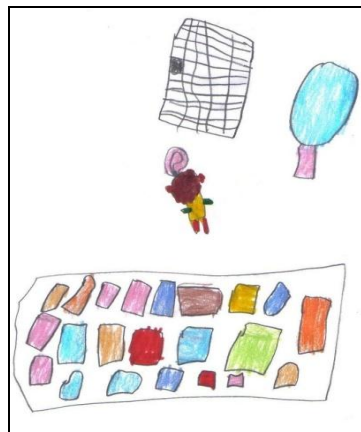


Após a visita foi solicitado às crianças o registro desse momento. A figura 5 refere-se a um desenho feito por um dos alunos (E.E.C.S.) e revela a experiência de extrapolar os muros da escola. O aluno desenha a rua e a escola, acrescenta ele próprio e a professora entrando na escola. E, por fim, inclui dentro da escola um espaço colorido o qual afirma ser a “biblioteca”. Já na figura 6 a aluna (B.M.S) faz desenhos isolados dos elementos que mais chamaram sua atenção. Os desenhos são assim definidos: porta, livros, balão mágico e desenho dela mesma.

Figura 5– Registro da visita à biblioteca da E.M.O.F.J



Figura 6 – Registro da visita à editora



Na figura 6 o que possibilitou a criança desenhar o “balão mágico” refere-se ao fato dela ter identificado no muro interno da escola a imagem de um balão. Ao chegarmos na escola essa aluna, após ver essa imagem disse: “Olha professora o balão mágico!”(figura 7). Outras crianças ouviram e começaram a pedir para ir até lá. Então fomos todos e além de ver tiramos a foto abaixo:

Figura 7 – Balão mágico no muro da E.M.O.F.J.



Visita à uma editora

De acordo com SANDRONI & MACHADO (2000, p.16) “o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente”. É importante oportunizar às crianças momentos diversificados, que as favoreçam descobrir o que o livro pode oferecer. Além da ida à biblioteca, outra oportunidade de vivenciar o fantástico mundo das histórias foi através do passeio realizado a uma editora.

As crianças estavam entusiasmadas e eufóricas. Fomos recebidos por uma moça com figurino colorido e infantil. Subimos uma escada muito íngreme.

Nosso primeiro espaço a ser explorado foi uma sala com várias vitrines de vidros contendo livros expostos, duas mesas com cadeiras para o manuseio e leitura dos livros e também uma porta fechada com cortinas coloridas. Porém, foi dada maior ênfase à porta, aguçando nas crianças a curiosidade para o que estaria atrás da mesma. As vitrines foram apenas citadas como local em que ficam os livros existentes na editora. Em relação às mesas, não foi dito nada.

Figura 8 – Momento da entrada na editora



Ao adentrar pela porta “mágica” as crianças foram surpreendidas com paredes tomadas por cenários paisagísticos, além da imagem de um trem em que nas suas janelas estavam presentes fantoches. Foi apresentada, nesse local, uma história com a utilização de fantoches.

Figura 9 – 1ª sala de história (Teatro de Bonecos)



No espaço seguinte, os pequenos tiveram a oportunidade de assistir uma história em sombras. Ao entrar na sala em que foi contada a história, a emoção tomou conta das crianças, desde medo e curiosidade, já que o ambiente estava totalmente escuro, sendo necessária uma lanterna para nos orientar na ocupação do local

O ouvir histórias proporciona sentir emoções importantes, como, a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve com toda amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar (...), pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Figura 10 – 2ª sala de histórias (Teatro de sombras)



Ao término da apresentação de teatro de sombras, foram disponibilizados nesse mesmo espaço, agora com as luzes acesas, cestas com livros de literatura infantil. As crianças disputavam espaço entorno das cestas para pegarem os livros.

Figura 11- Contato com os livros



Para finalizar o passeio, a guia contou uma história utilizando um livro de literatura infantil. Diante das conversas paralelas, inquietação, movimentação das crianças trocando de lugares, observou-se que o interesse das crianças já não estava mais presente como no início.

A programação realizada pela editora talvez não tenha considerado as especificidades da criança em relação ao tempo das atividades, o limite de concentração das crianças durante as apresentações, e a necessidade de movimentar-se.

As crianças para registrar esse momento realizaram desenhos livres sobre a experiência que vivenciaram. Observando a figura 12, verificamos que a experiência de passear de ônibus com as amigas tornou-se significativa para ela. Enquanto na figura 13 o aluno deixa marcas de que vários elementos foram significativos para ele no passeio à editora: a cesta do livro, a porta, ele descendo a escada e o lugar que não tinha luz, assim desenhado e relatado pelo pequeno.

Figura 12 – Registro da visita à editora



Figura 13 – Registro da visita à editorais



Peça de teatro “O Gato de Botas”

As crianças, antes de irem ao teatro, participaram de um momento do conto, na escola, no qual foi feita a leitura da história “O Gato de Botas”. Em seguida, foi realizada uma identificação e nomeação dos personagens da história e algumas ações dos mesmos.

No dia do espetáculo as crianças mais uma vez, entusiasmadas, e ansiosas aguardavam a apresentação da peça teatral. Ao entrarem no auditório, demonstraram sentimentos de admiração, encanto e ao mesmo tempo certo receio, já que o espaço era grande e o número de crianças passava de duzentas.

Coincidência ou não foi utilizada durante toda a encenação um narrador que tinha em mãos um livro bem grande no qual encenava a leitura da história.

Figura 14 – Narrador da peça de teatro



Durante o espetáculo, duas crianças próximas à professora fizeram as seguintes observações.

Ao entrar na cena o soldado, a aluna (A.R.J.V.) disse: _ Na história que você contou não tinha soldado!

O aluno (J.P.P.S.) ansioso e talvez com medo, pergunta:

_ Professora que hora que o bruxo vai entrar?

No momento em que o feiticeiro entrou em cena, as luzes se apagaram, em meio à fumaça e uma luz roxa surgiu alguém muito grande e com uma voz estremeceadora. E novamente o aluno pergunta se aquele personagem era o bruxo.

As crianças da UMEI-São Gabriel, demonstraram a alegria daquele momento aplaudindo e dizendo: “Bravo! Bravíssimo!” Os atores ao ver aquela cena demonstraram certo espanto, já que esse gesto vinha de crianças tão pequenas (três a cinco anos de idade). Nas palavras de SARMENTO (2004), “essa mistura entre o mundo real e o imaginário permite à criança a construção de novas significações e uma forma diferente de se relacionar com o mundo”.

Momentos de contação de história e momentos de leitura

Como sugere Abramovich (1997) é a partir da prática, de ouvir e contar histórias que surge a nossa relação com a leitura. Para formar leitores é preciso envolver o sujeito em práticas de leitura. A estratégia pedagógica de leitura que receberam maior ênfase, tornando elemento da rotina semanal das crianças foi a contação de história.

Outra estratégia que estava presente diariamente nas atividades da criança refere-se ao manuseio de livros e exploração dos mesmos, no início da aula, ao final, após alguma atividade, ou como atividade dirigida.

Manusear, folhear, sentir o prazer de viver esse momento, representou uma interferência pedagógica de extrema importância na formação desses pequenos leitores. As imagens revelam mais do que as palavras, para descreverem as sensações que as crianças tiveram ao realizarem essas ações.

Figura 15 – Alunos lendo livros na brinquedoteca e na sala de aula



Algumas falas das crianças comprovam que de certa forma, proporcionar às crianças a interação com os livros e suas histórias, permite que os mesmos iniciem ou ampliem a sua formação de leitor.

Durante a contação de história não foi possível fazer muitas observações e análises, já que o momento requer total dedicação do professor. Devido a essa exigência da prática, ficou difícil executar a tarefa de coletar de dados nesse momento. Porém, nos momentos de leitura livre, foi possível verificar com mais riqueza o processo de interação da criança com o livro.

Um aluno (M.F.A). caminha pela brinquedoteca indo até a estante, passa os livros um a um, escolhe o livro “O guloso” e aproxima-se da professora dizendo:

- Eu tenho esse livro. Eu sei lê!

A professora indaga:

- Sabe?

Ele então responde:

- Sei.

E ainda acrescenta:

- Ele não tem nada para ler.

A professora propõe:

- Leia para mim.

Mas, ele recusa-se e volta para a estante guardando o livro.

Em seguida, aparece outra aluna (R.B.M.S) e, de posse de um livro, diz seu título:

- “Fugindo do banho”.

A professora pergunta :

- Você sabe lê?

A garotinha responde:

- Não! Você já falou pra gente.

Para confirmar a habilidade que ela adquiriu de memorizar os nomes dos livros, a menina retorna à estante e pega outra obra. Vai de novo ao encontro da professora e diz:

_ Noite Escura!

Ela sorri e volta para estante para guardar o livro.

6. Considerações Finais

Verificou-se que a tarefa de formar leitores desde os primeiros anos de vida da criança, de acordo com os estudos da área da Educação, apresenta inúmeras possibilidades, enfoques e aplicações. Entretanto o que determinará a ação educacional em relação à leitura e, em específico à leitura literária, de acordo com Kaercher (2001, p.82) [...] é, fundamentalmente, uma escolha teórica. Uma escolha que estará embasada no modo como concebemos o desenvolvimento da criança e na importância que damos à nossa ação pedagógica diária.

O conceito de criança que permeou esse trabalho implicou na busca de estratégias pedagógicas que favorecessem o protagonismo infantil, a partir do qual a criança é considerada como produtora de conhecimentos num contexto sócio-histórico cultural e em permanente construção.

Oferecer livros diariamente, incluindo-os como parte integrante da rotina das crianças é o primeiro passo para a formação inicial da criança no processo de leitura. A prática vivenciada demonstra que não basta ter uma estante de livros num canto da sala, faz-se necessário propor atividades que possibilitem e estimulem esse contato.

Ressalta-se ainda a importância dessas atividades favorecerem o protagonismo infantil, considerando as opiniões, idéias, sentimentos e conflitos vivenciados pelas crianças. Outra idéia presente nas práticas de formação do pequeno leitor é proporcionar à criança momentos de prazer ao entrar em contato com livros e histórias. Esse é o princípio para despertar o tão falado “gosto pela leitura”. Portanto, alcançar o objetivo de desenvolver nas crianças as habilidades de leitura, em especial a literária, de forma prazerosa e estimulante, requer romper com as práticas de “didatismo das obras de Literatura Infantil” e intensificar as atividades que despertem na criança a imaginação provocada pela curiosidade, fazendo-a transitar entre o mundo real e o imaginário.

Para intensificar e ampliar o processo de formação de pequenos leitores, tornando-o mais significativo é necessário incluir outros atores que participam do processo de desenvolvimento das crianças: as famílias.

A participação das famílias nas práticas de leituras apóia-se nos conceitos de Vygotsky acerca das interações sociais na construção do conhecimento. Para ele, são as interações sociais que permitem as significações, estas vão sendo construídas num contexto cultural, historicamente constituído. As interações sociais criadas pelos momentos de contação de história, desta pesquisa, aconteceram nas relações adulto-criança de duas formas: professor-

criança, familiar adulto-criança, porém não se limitou a essas possibilidades, mas também a relação criança-criança.

Sabe-se que os desafios são variados, no enfrentamento do desafio de envolver a família, em atividades que promovam o desenvolvimento da leitura das crianças. Porém é necessário traçar diretrizes capazes de assegurar ações coletivas e integradoras.

Termino este trabalho na certeza de que a convivência com a leitura deve provocar o prazer, podendo ser vista como um ato de enamoramento com o conhecimento. Contudo essa relação do ato de ler com o prazer deve ser assim estabelecido, como afirma Sandroni (1986 apud BORTOLOM et al, p. 11): *“para ler é preciso gostar de ler.”*

7. Referências Bibliográficas

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

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.

AROEIRA, Maria Luísa; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emília. Didática de pré-escola: vida e criança:brincar e aprender. São Paulo: FTD,1996, p.141

ARROYO, Leonardo. Literatura infantil brasileira. São Paulo: Melhoramento, 1990

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Escola Plural. Belo Horizonte: Gráfica da Prefeitura, 1994.

BELO HORIZONTE. DOM Quarta-feira, 3 de Dezembro de 1997 Ano III - Edição N.: 537 PORTARIA SMED/SMAD N° 008/97 Dispõe sobre critérios para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e dá outras providências.

BHERING, E. SIRAJ-BLATCHFORD,I.(1999). A relação escola-família: um modelo de trocas e colaboração. Cadernos de pesquisa, 106, p.191-216.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol 3. Brasília: MEC/SEE,1998.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. – (Coleção Saraiva de Legislação)

CADEMARTORI, L. O que é literatura infantil? 6.ed. São Paulo : Brasiliense, 1994

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 1997.
- CAGNETTI, Sueli de Souza. Livro que te quero livre. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1986, p.36-37.
- CARVALHO, Maria de Carvalho Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena. Práticas de leitura e escrita. Ministério da Educação, 2006.
- CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e Letrar: um diálogo ente a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005
- COELHO, Nelly Novaes. Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira. São Paulo: Quíron, 1983.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000. 159p.
- COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil: Teoria e Prática. São Paulo; Ática, 1994.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. A literatura nas séries iniciais. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 1997.
- HADDAD, L.(1987). A Relação Creche – Família: relato de uma experiência. Cadernos de Pesquisa 60, p.70 -78.
- INTRATOR, Simone. 2010. “Leitura que vem do berço”. O Globo, 21 de agosto de 2010. Página consultada em 10 setembro de 2010)
- KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA A.L.G. e PALHARES M.S. (Orgs.). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.

JOLIBERT, J. Formando Crianças Leitoras. Tradução de B. C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MACEDO, L. Apresentação In: ALTHUON, B.; ESSLE, C.; STOEBER, I. S. Reunião de Pais: sofrimento ou prazer? São Paulo. Casa do Psicólogo, 1996

REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-Escola. São Paulo: FTD, 1988.

RESENDE, Vânia Maria. Vivências de Leitura e Expressão Criadora. São Paulo: Saraiva, 1993.

SANDRONI, C. Laura; MACHADO, Luiz Raul. A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto/PT: Asa Editores, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Sônia M. Gomes & PERES, Vannuzia Leal Andrade. Famílias de camadas populares: um lugar legítimo para a educação/formação dos filhos. O social em questão, 7, p.63-74, 2002.

ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil na escola. 9ª ed. São Paulo: Global, 1994.

WARSCHAUER, Cecília. A Roda e o registro; uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p.46-69.

Sites

Veríssimo

http://pt.wikiquote.org/wiki/Luis_Fernando_Verissimo Acesso em: 11 de outubro de 2010.

8. Anexos

Anexo1 – Folha preenchida pelo familiar da criança que contou a história

1- Nome do livro escolhido:	_____
2- Nome do autor do livro:	_____
3- Quem contou a história para a criança:	_____
4- Qual grau de parentesco com a criança:	_____
5- Em que lugar foi contada a história:	_____
6- Qual horário a história foi contada: () manhã () tarde () noite	
7- Pergunte para criança se ela gostou da história: () gostou () não gostou () regular	
Por quê? _____	
8- Qual personagem a criança mais gostou?	_____
Por quê? _____	
9- Qual personagem a criança menos gostou?	_____
Por quê? _____	
10- Quem leu a história para a criança já a conhecia?	_____
11- A criança pediu para ler a história novamente? () sim () não	
_____/_____/2010.	

Anexo 2- Questionário a ser respondido por um responsável pela criança



L A S E B - Pós-Graduação Especialização Lato Sensu em Docência na Educação Básica – 2009/2010.

Grupo: Alfabetização e letramento na educação infantil.
Coordenação: Professora Mônica Correia Baptista
Faculdade de Educação da UFMG

QUESTIONÁRIO

Objetivos do questionário:

Caracterizar as famílias atendidas na instituição de educação infantil quanto à condição socioeconômica, práticas culturais, padrão de vida, práticas de leitura e escrita.

Caracterizar padrões de comportamento, práticas culturais e acesso a práticas de leitura e escrita das crianças atendidas pela instituição.

Apreender as concepções acerca da função social da educação infantil, expectativas em relação à instituição e avaliação do serviço, sobretudo em relação à linguagem escrita.

Questionário com pais ou responsáveis por crianças atendidas em instituições de educação infantil

Nome da instituição de educação infantil: UMEI – Oswaldo França Junior

Telefone: 031 3277 7881

Pessoa responsável: Adriana Aparecida de Moura

Data de aplicação do questionário:

I - DADOS SOBRE A (S) CRIANÇA(S) ATENDIDA(S) NA INSTITUIÇÃO E QUE ESTÃO SOB A RESPONSABILIDADE DO ENTREVISTADO:

Nome:

Idade:

Classe: Turma do Balão Mágico

Educadoras responsáveis: Adriana Aparecida de Moura

Nome da Educadora	Horas de trabalho com a criança	Função que exerce
Adriana Aparecida de Moura	3 horas e 30 MINUTOS	PROFESSORA

II – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO (RESPONSÁVEL PELA CRIANÇA):

Nome:

Endereço:

Telefone:

Naturalidade:

Nacionalidade:

Endereço (Rua, Número, Bairro, CEP):

Idade:

Estado civil:

Grau de parentesco ou de relacionamento com a criança atendida na instituição de educação infantil:

1. Situação de moradia em relação à criança atendida pela INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

O entrevistado reside:

- Tempo integral com a (s) criança(s) atendida(s) pela instituição de educação infantil.
- Alguns dias da semana ou do mês, com a (s) criança(s) atendida(s) pela instituição de educação infantil. Especifique a periodicidade: _____
- Outras formas. Especifique: _____

2. Grau de instrução do entrevistado.

- Analfabeto
- Ensino fundamental completo
- Ensino fundamental incompleto
- Ensino médio completo
- Ensino médio incompleto
- Ensino superior incompleto. Especificar o curso: _____
- Ensino superior completo. Especificar o curso: _____
- Pós-graduação. Especificar: _____
- Outros. Especificar: _____

3. Ocupação profissional do informante

- Está trabalhando:
Caso afirmativo, indique a profissão: _____ e a função: _____
- Está desempregado.
- Está aposentado.
- Está procurando emprego pela primeira vez.
- Nunca trabalhou e não está procurando emprego.
- É dona de casa.
- Outra situação. Especifique: _____

4. Renda mensal do entrevistado:

- Menos de 5 Salários Mínimos
- Entre 5 e 10 Salários Mínimos

- () Entre 11 e 20 Salários Mínimos
- () Entre 21 e 30 Salários Mínimos
- () Entre 31 e 40 Salários Mínimos
- () Acima de 41 Salários Mínimos.

III – DADOS SOBRE A FAMÍLIAS DA CRIANÇA:

A - Pessoas residentes na mesma moradia onde habitam a criança atendida pela instituição de educação infantil:

	Nome:	Idade	Sexo	Grau de parentesco ou tipo de relacionamento com a criança:	Grau de instrução	Ocupação profissional da pessoa que reside com a criança
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						

B – Grau de instrução do pai da criança atendida pela instituição de educação infantil

- () Analfabeto
- () Ensino fundamental completo
- () Ensino fundamental incompleto
- () Ensino médio completo
- () Ensino médio incompleto
- () Ensino superior incompleto. Especificar o curso: _____
- () Ensino superior completo. Especificar o curso: _____
- () Pós-graduação. Especificar: _____
- () Outros. Especificar: _____

C – Grau de instrução da mãe da criança atendida pela INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

-) Analfabeta
-) Ensino fundamental completo
-) Ensino fundamental incompleto
-) Ensino médio completo
-) Ensino médio incompleto
-) Ensino superior incompleto. Especificar o curso: _____
-) Ensino superior completo. Especificar o curso: _____
-) Pós-graduação. Especificar: _____
-) Outros. Especificar: _____

D - Renda mensal da família:

-) Menos de 5 Salários Mínimos
-) Entre 5 e 10 Salários Mínimos
-) Entre 11 e 20 Salários Mínimos
-) Entre 21 e 30 Salários Mínimos
-) Entre 31 e 40 Salários Mínimos
-) Acima de 41 Salários Mínimos.

E - Número de pessoas que vivem da renda familiar:

-) Uma
-) Duas
-) Três
-) Quatro
-) Cinco
-) Seis
-) Sete
-) Oito
-) Nove
-) mais de nove

F - Bens de consumo durável que a família possui:

(Favor indicar a quantidade).

- () Televisão
- () Computador
- () Máquina de lavar
- () Vídeo cassete
- () DVD
- () Geladeira
- () Carro
- () Aparelho de som

G - Situação da moradia:

- () Casa própria.
- () Casa alugada.
- () Casa cedida
- () Outra. Especifique. _____

III - ACESSO A INFORMAÇÕES E PRÁTICAS CULTURAIS DO ENTREVISTADO (responsável pela criança)

A - Indique a frequência com que costuma realizar essas atividades, seguindo os critérios a seguir:

1. Nunca.
2. Raramente - três vezes ou menos ao ano;
3. Regularmente – mais ou menos uma vez ao mês;
4. Frequentemente – uma vez por semana ou mais.

- Ir ao teatro: ()
- Ouvir ou contar histórias: ()
- Ir a espetáculos/ shows: ()
- Ir ao cinema: ()
- Ir a exposições ou feiras: ()
- Alugar filmes em locadoras: ()
- Assistir a tele noticiários: ()
- Ir a museus: ()
- Ir a bibliotecas: ()
- Discutir temas da atualidade: ()
- Assistir TV ()
- Escutar músicas ()
- Conectar-se a Internet ()
- Ouvir rádio ()
- Outros (). Especificar: _____

B - Indique a frequência com que costuma ler esses portadores de texto:

1. Nunca
2. Raramente - três vezes ou menos ao ano;
3. Regularmente – mais ou menos uma vez ao mês;
4. Frequentemente – uma vez por semana ou mais
5. Muito frequentemente – todos os dias ou mais de uma vez ao dia.

- () Jornais:
- () Revistas:
- () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- () Livros
- () Gibis, revistas em quadrinhos
- () Artigos, mensagens, propagandas na Internet:
- Outros (). Especificar: _____

C – Indique a frequência com que costuma ler esses tipos de texto:

1. Nunca
2. Raramente - três vezes ou menos ao ano;
3. Regularmente – mais ou menos uma vez ao mês;
4. Frequentemente – uma vez por semana ou mais
5. Muito frequentemente – todos os dias ou mais de uma vez ao dia.

() Romance, aventura, policial, ficção

() Poesia

() Livros didáticos

() Biografias, relatos históricos

() Livros técnicos de teoria, ensaios

() Auto-ajuda, orientação pessoal

() Outros Especificar: _____

D- Você gosta de ler? Caso a resposta seja sim, quem te incentivou a ler?

() Sim

() Não

E – Você se recorda dos três últimos livros que leu.

() Sim

() Não

Caso afirmativo, indique o título, autoria ou o tema dos livros.

F – Você está lendo algum livro atualmente?

() Sim () Não

Caso afirmativo, indique o título do livro.

G - Indique a quanto tempo você concluiu a leitura de um livro:

() Menos de uma semana

() Pouco mais de uma semana

() Mais de dez dias

() Menos de um mês

() Mais de um mês

() Mais de um ano

() Não se recorda

() Outros Especificar: _____

H - Cite dois livros que você tenha apreciado a leitura e que indicaria a um amigo:

I - Indique a frequência com que utiliza o computador:

() Nunca – Não usa computador.

() Raramente – três vezes ou menos por ano

() Regularmente – mais ou menos uma vez ao mês

() Frequentemente – uma vez por semana ou mais

() Muito frequentemente – todos os dias ou mais de uma vez ao dia.

() Outros Especificar: _____

J- Indique se a família dispõe e a quantidade aproximada de material escrito que a família possui na residência (coloque o número dentro dos parentes):

- () Calendário e folhinha
- () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- () Agenda de telefones/ endereços
- () Dicionários
- () Livros de receita de cozinha
- () Livros didáticos
- () Livros infantis
- () Guias, listas e catálogos
- () Livros de literatura/romances, contos, poesias, crônicas, documentários
- () Enciclopédias
- () Livros técnicos
- () Outros Especificar: _____

IV – INFORMAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS CULTURAIS DA CRIANÇA

A – Indique a frequência com que essas atividades são desenvolvidas pela criança nos momentos em que não se encontra na escola:

1. Nunca
2. Raramente - três vezes ou menos ao ano;
3. Regularmente – mais ou menos uma vez ao mês;
4. Frequentemente – uma vez por semana ou mais
5. Muito frequentemente – todos os dias ou mais de uma vez ao dia.

- () Assistir televisão
- () Brincar no computador
- () Brincar na rua ou em parques
- () Brincar na casa de parentes ou vizinhos
- () Distrair-se com jogos ou brinquedos
- () Outros Especificar: _____

B – Quando não está na escola, a criança, geralmente, brinca:

- sozinha
- com outras crianças da vizinhança
- com outras crianças da família
- com adultos
- Outros Especificar: _____

C – Indique qual ou quais as atividades que a criança costuma desenvolver nos finais de semana:

- visita parentes
- passeia em parques
- vai a clube
- faz pequenas viagens
- vai a cinema, ao teatro
- assiste tv
- brinca no computador ou vídeo game
- Outros Especificar: _____

D - Indique qual a brincadeira preferida fora do espaço escolar:

- Brincadeiras de rua (espaço aberto)
- Jogos com bola
- Bicicleta, velotrol
- Com brinquedos industrializados (bonecas, carrinhos etc)
- jogos comercializados (baralhos, quebra-cabeça, etc)
- Outras. Especifique: _____

E - Indique a frequência com que a criança realiza essas atividades:

1. Nunca.
2. Raramente – três vezes ou menos por ano
3. Regularmente – mais ou menos uma vez ao mês
4. Frequentemente – uma vez por semana ou mais
5. Muito frequentemente – todos os dias ou mais de uma vez ao dia.

- () Ir ao cinema
- () Ir a exposições ou feiras
- () Ir ao teatro
- () Ir a espetáculos / shows
- () Alugar filmes em locadoras
- () Assistir televisão
- () Ir a museus
- () Ir a bibliotecas.
- () Escutar músicas
- () Jogar vídeo games
- () Usar o computador
- () Brincar na rua ou em parques
- () Brincar em casas de parentes ou amigos
- () Outros. Especificar: _____

F – Indique a média de tempo diário que a criança assiste televisão:

- () menos de duas horas por dia
- () entre duas e quatro horas por dia
- () mais de cinco horas por dia
- () Outros. Especificar: _____

G – Indique qual o tipo de programa mais assistido pela criança:

- () Desenho animado
- () Programas informativos.
- () Programas específicos para o público infantil.
- () Telenovelas

() Telenoticiários

() Outros. Especifique: _____

H - Indique a média de tempo diário que a criança utiliza o computador para jogar, navegar na Internet, assistir programas ou filmes etc:

() menos de duas horas por dia

() entre duas e quatro horas por dia

() mais de cinco horas por dia

() Outros Especificar: _____

I – Indique a frequência com que a criança manipula ou brinca com esses portadores de textos:

1. Nunca

2. Raramente - três vezes ou menos ao ano;

3. Regularmente – mais ou menos uma vez ao mês;

4. Frequentemente – uma vez por semana ou mais

5. Muito frequentemente – todos os dias ou mais de uma vez ao dia.

() Jornais:

() Revistas:

() Bíblia, livros sagrados ou religiosos

() Livros

() Gibis, revistas em quadrinhos

() Artigos, mensagens, propagandas na Internet:

() Outros. Especificar: _____

J – Indique o número aproximado de livros infantis que a criança possui e que pode acessar diariamente em casa:

() Não há nenhum livro infantil em casa.

() Apenas um.

- () Entre dois e cinco.
- () Entre seis e dez.
- () Mais de dez.

K – Indique a frequência com a qual são narradas ou lidas histórias para a criança em casa:

- () Nunca
- () Raramente - três vezes ou menos ao ano;
- () Regularmente – mais ou menos uma vez ao mês;
- () Frequentemente – uma vez por semana ou mais
- () Muito frequentemente – todos os dias ou mais de uma vez ao dia.

L – Caso a resposta anterior for sim, que tipo de história é lida ou contada para criança:

- () Calendário e folhinha
- () Contos populares
- () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- () Agenda de telefones/ endereços
- () Dicionários
- () Livros de receita de cozinha
- () Livros didáticos
- () Livros infantis
- () Guias, listas e catálogos
- () Enciclopédias
- () Outros Especificar: _____

M – Indique a pessoa do grupo familiar que mais frequentemente narra ou lê histórias para as crianças: _____

VI – Expectativas em relação à instituição de educação infantil

A – Por que o _____ frequenta essa UMEI?
(nome da criança)

B – Cite pelo menos três aspectos presentes no trabalho dessa UMEI e que você considera positivos.

C – Cite pelo menos três aspectos presentes no trabalho dessa UMEI e que você considera negativos.

D – O que você gostaria que o _____ aprendesse ao sair dessa UMEI?
(nome da criança)

E – Marque a opção que você considerar correta.

As crianças devem aprender a ler e a escrever na educação infantil

Concordo Não concordo Não sei Outra.

Especificar. _____

I – DADOS DO ENTREVISTADO

Nome:

II. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Tempo de trabalho nessa escola

Função que exerce atualmente

Tempo de trabalho na educação

III. FORMACÃO PROFISSIONAL

Formação acadêmica

Especialização

IV – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCENTIVO À LEITURA

- 1- O que considera importante que as crianças aprendam em relação à leitura?
- 2- Que tipo de atividades envolve no processo de leitura na prática cotidiana de seus alunos?
- 3- Como você inclui a Literatura Infantil na sua prática? Como?
- 4- Qual a importância que você atribui à literatura infantil no processo de desenvolvimento da criança?
- 5- Caso a resposta a pergunta 4 for sim, que fatores dificultam à realização desse trabalho?
- 6- Como as crianças reagem as atividades que envolvem a Literatura Infantil ?

7- Considera importante a participação da família no processo de desenvolvimento da leitura?

Por quê?

8- Quais práticas poderiam favorecer essa participação?

9- Quais são as dificuldades de envolver a família nesse processo de leitura?

10- Em quais situações da sua prática você envolve a família?