

A FORMAÇÃO DE LEITORES DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PESQUISA COLABORATIVA*

DEVELOPMENT LITERATURE READERS IN CHILDHOOD EDUCATION: CONTRIBUTIONS OF A COLLABORATIVE RESEARCH

Mônica Correia Baptista**

Vanessa Ferraz Almeida Neves***

Cristiene Leite Galvão****

Resumo: A pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil objetivou apoiar professores na formação de crianças como leitoras de literatura, empregando a metodologia da pesquisa colaborativa. A prática docente foi tomada como objeto de reflexão, por meio da análise de entrevistas e de observações, registradas em fotografias, vídeos e anotações em diário de campo. Em reuniões técnicas e em encontros de estudos, os registros foram debatidos por professores e pesquisadores com vistas ao aprofundamento teórico e à elaboração de estratégias de intervenção. Pelo seu caráter de construção coletiva e processual, a pesquisa fomentou espaços de reflexão, apoiando a criação, o desenvolvimento e a vivência de situações de aprendizagem nas quais a leitura literária se concretizava como prática social e cultural para as crianças e seus professores. Evidenciou-se, entre os professores participantes, maior domínio de conhecimentos relativos à seleção de livros, organização de espaços e estratégias de mediação de leitura. Além disso, ratificou-se a necessidade de as instituições responsáveis pela formação de professores da Educação Infantil assumir, como importante componente da formação inicial e continuada, a discussão acerca da organização dos espaços do livro e da leitura, bem como o planejamento e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a formação de leitores.

Palavras-chave: Literatura infantil. Formação do Leitor de Literatura. Educação Infantil. Formação Docente. Pesquisa Colaborativa.

* Pesquisa financiada pelo Edital 13/2012 FAPEMIG/CAPES. Nossos agradecimentos à equipe do LEPI – Grupo de Pesquisa em Leitura e Escrita na Educação Infantil do NEPEI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infâncias e Educação Infantil da Faculdade de Educação da UFMG.

** Departamento de Administração Escolar. Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil. E-mail: monicacb.ufmg@gmail.com

*** Departamento de Métodos e Técnicas de ensino. Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil. E-mail: vfaneves@gmail.com

**** Doutoranda do Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil. E-mail: cristieneleite@outlook.com

Abstract: The Research “Literature Literacy in Early Childhood”, through a collaborative methodology, aimed to improve teachers’ practices so they would support children as literature readers. Teaching practice was taken as an object of reflection, through the analysis of interviews and observations, photographs, videos and fieldnotes. In researcher-teacher meetings, these records registers were debated aiming to expand theoretical understandings and the elaboration of intervention strategies. Because of its collective and procedural character, the research fostered spaces for reflection, supporting the group of teachers to create and develop learning situations in which literary reading became a social and cultural practice for that group of children and teachers. A greater knowledge of the selection of books, organization of spaces and strategies of reading mediation were evidenced among the participating teachers. Additionally, it became evident the need for institutions responsible for the training of teachers in Early Childhood Education to assume, as an important component of pre-service and in-service teachers, the discussion about the organization of book and reading spaces, as well as the planning and development of pedagogical strategies for the formation of readers.

Keywords: Children's literature. Literature Reader. Early Childhood Education. Teacher Development. Collaborative Research.

Introdução

O Projeto *Letramento Literário na Educação Infantil* desenvolveu e analisou experiências de leitura literária com crianças entre seis meses e cinco anos de idade em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), em Belo Horizonte, por meio de uma pesquisa colaborativa. O objetivo principal do Projeto foi atuar na formação continuada de professores de bebês e demais crianças menores de seis anos para ações de promoção de leituras literárias, tomando como referência a análise conjunta de suas práticas e a elaboração, a realização e a avaliação coletiva de propostas pedagógicas.

Sabe-se que a qualidade das mediações proporcionadas às crianças para interagirem com o texto literário é fator essencial para a formação do leitor de literatura, sobretudo nessa faixa etária, em que o acesso das crianças ao texto escrito pressupõe o olhar, a escuta e a voz de um sujeito mais experiente. Assim, a pesquisa colaborativa pretendeu não apenas afirmar a importância do acesso das crianças ao livro, como também assegurar a qualidade das interações entre pequenos leitores e mediadores, por meio da formação de professores.

Os procedimentos adotados pela pesquisa buscaram alcançar esses objetivos, interligando conhecimento e prática e reelaboração de novos saberes (THIOLLENT, 2011). A opção metodológica teve, portanto, o compromisso de favorecer a reflexão dos professores sobre as próprias ações educativas, criando uma cumplicidade referenciada na concepção de

que a identidade profissional deve se erigir da construção colaborativa, na qual os próprios atores vão se tornando responsáveis por sua própria história.

No presente texto, analisamos algumas possibilidades e desafios do processo de formação desse grupo de professores. Brevemente, apresentamos nosso referencial teórico e, em seguida, a metodologia de pesquisa. Finalmente, analisamos alguns aspectos destacados, a partir dos resultados encontrados e refletimos sobre eles.

Crianças, literatura e professores: um triângulo amoroso

A relação das crianças com a linguagem em sua forma literária expressa uma maneira peculiar de a infância interagir com o mundo e dele se apropriar. As crianças, frequentemente, superam a função meramente comunicativa, transformando a linguagem em mais um elemento lúdico, com o qual brincam e criam outras possibilidades. O mesmo ocorre com as narrativas ficcionais, em prosa, em textos dramáticos ou em poesia. Crianças, na tentativa de se apropriarem do mundo, subvertem a ordem, criando outros discursos, e, assim, ressignificando, apreendendo e modificando o já estabelecido. Esses são elementos que caracterizam o texto literário. A metáfora, a imaginação e a alegoria, por exemplo, são elementos que permeiam tanto o universo infantil quanto a literatura, mostrando que diferentes e múltiplas construções de sentidos são possíveis.

Entretanto, a maneira como o texto literário chega às crianças, sobretudo as que ainda não leem convencionalmente, pode influenciar ou até mesmo determinar as relações que estabelecerão com a literatura. Há várias formas de se ler um livro de literatura infantil e, portanto, cabe ao promotor de leitura ser “[...] um leitor sensível e atento, que se deixa tocar pelos livros e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas.” (REYES, 2014, p. 35). O mediador de leitura, portanto, não apenas lê os livros, lê também, de certa forma, os seus leitores, na tentativa de descobrir que livros irão ao encontro dos seus anseios, perguntas e expectativas.

Com base nessas concepções, nos aproximamos da metodologia da pesquisa colaborativa, com vistas a ampliar as possibilidades de interações entre um grupo de professores da Educação Infantil, suas crianças e a literatura.

Pesquisa e intervenção: caminhos para a formação docente

De acordo com as concepções teóricas e com os objetivos previamente definidos, a metodologia da pesquisa implicou a participação ativa dos professores, desde a problematização até as definições relacionadas às estratégias de intervenção. Dessa maneira, os pressupostos epistemológicos da pesquisa participante, colaborativa e da pesquisa-ação contribuíram para o desenho metodológico.

Formação, produção de conhecimento e investigação são aspectos indissociáveis de uma pesquisa participativa com caráter de intervenção, e tais elementos se materializam quando os docentes são chamados a intervir nas definições do quadro conceitual, na problematização da realidade, na elaboração dos objetivos a serem alcançados, na metodologia para análise dos dados e na forma de divulgar os resultados (IBIAPINA, 2008).

A participação dos docentes é também destacada por Thiollent (1999), ao descrever a pesquisa-ação como uma estratégia de conhecimento ancorada na ação e não como uma simples ferramenta de pesquisa, dentre outras. Além desses pressupostos, os passos a serem seguidos por uma pesquisa participante com caráter de intervenção, conforme propõe Brandão (2003), serviram de referência. Para esse autor, há que se reconhecer o espaço, por meio da coleta de impressões gerais; elaborar, a partir desse reconhecimento, um plano de ação; organizar e categorizar os dados e as informações por temas e subtemas; analisar os dados obtidos, indicando temas geradores; e, finalmente, dar retorno à comunidade com o objetivo de socializar os achados da pesquisa e de aprofundar o estudo.

No caso específico deste Projeto, buscou-se reconhecer o espaço a ser estudado, por meio da coleta de impressões gerais, com base no diálogo e na observação direta. Em seguida, elaborou-se um plano de ação e um roteiro, fixando os instrumentos e os materiais para coleta de dados. À luz dos dados coletados, iniciaram-se os encontros de estudo e planejamento, seguidos das atividades com as crianças que, por sua vez, eram acompanhadas de novas reflexões, estudos, propostas e atividades. O último passo foi o retorno à escola, que foi feito por meio de reuniões, seminários e participação em congressos.

O local da pesquisa

As Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) são instituições educativas criadas e mantidas pelo poder público municipal para atender crianças na faixa etária dos quatro meses aos cinco anos e oito meses. A UMEI parceira do Projeto localiza-se na região da Pampulha¹, em Belo Horizonte, e possui arquitetura similar às demais unidades que integram a política de expansão da rede pública de Educação Infantil do município iniciado nos anos 2000.



Figura1 - UMEI parceira da pesquisa.

Fonte: Acervo da pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil.

A pesquisa iniciou-se em 2013, um ano após a inauguração da UMEI. Apesar de haver sido construída com capacidade para quatrocentas e quarenta crianças, essa UMEI atendia, na ocasião, aproximadamente quatrocentas crianças, distribuídas em vinte turmas. Essa diferença entre a capacidade estimada e as primeiras matrículas permitiu que fossem organizados espaços de uso coletivo, tais como: sala multimeios, espaço luz e sombra, espaço do *faz-de-conta*. As salas de atividade são amplas, arejadas e bem iluminadas. Nas salas de crianças menores de três anos, não havia mesas ou cadeiras, o que possibilitava a livre circulação das crianças e, também, que as atividades fossem realizadas no chão ou no tapete acolchoado. As

¹ A região da Pampulha, embora concentre, na sua maioria, moradores dos setores médios da sociedade, revela significativo contraste social, com 20% (vinte por cento) da sua população abrigada em cinco áreas consideradas de risco social.

salas de repouso, destinadas aos bebês de até dois anos, possuíam berços baixos, próximos ao chão, permitindo que as crianças entrassem ou saíssem sozinhas quando sentissem sono ou despertassem do repouso. Havia, também, uma cadeira reclinável para que um professor ou auxiliar pudesse acompanhar o sono das crianças quando necessário.

Pelos corredores da escola, encontravam-se painéis nos quais eram fixadas produções feitas pelas próprias crianças e que mudavam regularmente. Dos tetos das salas e de alguns corredores, desciam móveis que haviam sido confeccionados pelas crianças e por seus pais, durante a primeira semana de atividades da UMEI.



Figuras 2 e 3: Espaços da UMEI. Sala de crianças de três anos e corredor, com móveis e painéis feitos pelas famílias e crianças. Fonte: Acervo da pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil.

A decoração das salas de atividades e dos espaços coletivos da UMEI foi, portanto, resultado de uma estratégia que visava propiciar que as famílias, os professores e demais profissionais da instituição se conhecessem e compartilhassem um tempo e um espaço de convivência e de acolhimento recíprocos.

Além das produções das crianças, nos painéis encontravam-se textos e imagens que relatavam as descobertas das crianças e seus projetos de pesquisa. Na área externa, havia dois grandes pátios: um deles ladeava as salas do primeiro andar e o outro possuía um parquinho com brinquedos e uma horta.

O espaço físico, os equipamentos e sua utilização eram elementos integrados à proposta pedagógica, revelando, assim, as concepções de criança e de educação que a

sustentavam. Na UMEI pesquisada, o berço *incomum* que possibilitava o livre acesso das crianças; as produções das crianças expostas nos espaços coletivos, ao invés de imagens, figuras, fotografias estereotipadas; a disposição dos móveis e equipamentos, tudo isso remetia a uma concepção de criança como sujeito histórico e ativo, que não absorve passivamente a cultura na qual está inserido, mas que, ao contrário, atua significando, ressignificando e construindo interações e relações nas práticas cotidianas.



Figuras 4 e 5: Espaços da UMEI. Espaço Faz de Conta localizado no hall de entrada e sala multimídia.
Fonte: Acervo da pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil.

Os sujeitos da pesquisa

Com relação à formação inicial, todos os participantes da pesquisa (oito professoras, um professor e a coordenadora pedagógica) possuíam curso superior, sendo seis graduados em Pedagogia, três em Normal Superior e uma professora que se graduou em área não relacionada ao magistério. Apenas duas professoras haviam se graduado há mais de dez anos. A maioria (cinco professoras) estava atuando na Educação Infantil pela primeira vez. Além disso, a quase totalidade exercia a função de professor de apoio².

Interessante assinalar que os participantes da pesquisa eram, em sua quase totalidade, novatos, com menos de cinco anos de experiência na Educação Infantil e/ou recém contratados como professores públicos municipais. A pouca experiência com crianças dessa

² A professora de apoio era aquela que transitava entre duas classes, geralmente, de crianças de uma mesma idade, no mesmo turno de trabalho. Permanecia durante 01h30min em cada sala. O restante da sua carga horária diária (1h30min) era dedicado ao planejamento, formação e avaliação do Projeto pedagógico. No momento que a professora de apoio estava em sala com as crianças, a professora referência se dedicava ao planejamento, formação e avaliação do Projeto pedagógico.

faixa etária e o pouco tempo como docente foram aspectos recorrentemente assinalados nos depoimentos e, muitas vezes, empregados como justificativa para considerarem oportuna a participação na pesquisa.

Sandra³: (*Atuo*) Como (*professora*) apoio. Porque eu entrei na rede agora. Não tinha experiência, eu passei no concurso, aí quando eu entrei, tomei posse em dezembro, e entrei em janeiro. [...] Eu sinto a necessidade de melhorar muito, assim. Como eu não tenho formação, né? E... Eu formei há muito tempo, era completamente diferente, a Educação Infantil, do modo como ela é vista hoje. Não tinha UMEI... (*Trabalhava*) De primeira a quarta. Então assim, eu sinto uma necessidade muito grande de me preparar mais. Eu não estou preparada, eu preciso estudar mais. Eu consigo conhecer muito mais.

Carla: [...] todo dia eu falo com as meninas que eu aprendo. Todo dia. [...] Penso que a gente tem que chegar nas pessoas que têm uma experiência maior [...] Mas, eu acho que realmente é o momento, porque às vezes a gente que é nova, né? Igual no meu caso... Então é o momento da gente... Vou aproveitar essa oportunidade (*participar da pesquisa*), deixa eu aprender um pouquinho...

Heleno: Eu na verdade, vou me adaptando aos poucos. A minha experiência na Educação Infantil está começando. Eu comecei ontem, praticamente. Com os colegas você vai aprendendo. Como eu tenho mais experiência no Nível Médio, você não tem muita preocupação com leitura e escrita. Você vai passando, como era minha área, Artes. Agora, você pega as crianças no início, você vai aprendendo. Com certeza, eu tenho muito para aprender ainda (BAPTISTA et al, 2016).

As falas acima explicitam um desejo de participação em um processo formativo que amplie as possibilidades de atuação junto às crianças. Tal desejo apoia-se na presença de colegas e pesquisadores, em um reconhecimento da importância do diálogo e da negociação em um processo formativo. A pouca experiência profissional foi tomada como uma espécie de escusa que lhes permitia admitir a carência de formação. No caso dos profissionais mais experientes, assumir a necessidade de formação em serviço poderia revelar fracasso ou inabilidade para atuar na profissão. Assim, a pesquisa implicou tensões que provocaram algumas mudanças no cotidiano da instituição, como veremos nas próximas seções.

³ Optou-se por nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes da investigação.

A primeira fase da pesquisa previu momentos de esclarecimentos aos participantes sobre os procedimentos metodológicos e o levantamento de informações sobre a escola e seus profissionais. O fato de a metodologia pressupor uma observação sistemática da prática docente, inclusive com uso de gravações em vídeos, causou certa resistência por parte de alguns professores que preferiram não participar do Projeto. A metodologia que registra, avalia coletivamente e propõe uma reflexão crítica sobre a própria prática é, ao mesmo tempo, um elemento instigante e um dos pontos críticos de uma pesquisa colaborativa. Enlaçar os professores em um processo construtivo de mudanças com base no que o grupo avalia como necessário e produtivo, em diálogo com os pesquisadores, pode ter soado demasiadamente exigente e desafiador para alguns.

Projeto em ação: desafios e possibilidades

A primeira etapa da pesquisa

Nos primeiros seis meses da pesquisa, cujo objetivo era o reconhecimento do contexto, foram coletadas informações sobre as práticas educativas de leitura, escrita e, mais especificamente, de leitura literária. Buscou-se ainda conhecer as concepções que os profissionais expressavam acerca dessas práticas. Para isso, foram realizadas observações dos espaços (pátios, salas multimeios, salas de reunião, bibliotecas, salas de atividades), procurando identificar neles as manifestações da linguagem escrita na instituição. Essas observações foram anotadas nos diários de campo e registradas por meio de fotografias e filmagens.

Também se realizaram observações das atividades desenvolvidas pelos professores, as quais foram registradas por meio de anotações, filmagens e fotografias, a fim de caracterizar as práticas de leitura e escrita e, em especial, de leitura literária desenvolvidas na instituição. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a diretora, a coordenadora e os professores participantes da pesquisa, com vistas a conhecer os discursos que informavam essas práticas.

Ainda na primeira fase da pesquisa, caracterizou-se o acervo de livros infantis da UMEI. No momento da coleta de informações, foram quantificados 235 livros ao todo, sendo assim distribuídos, conforme Tabela 1:

Tabela 1: Quantitativo de livros pertencentes à UMEI e sua distribuição por sala

Espaço da UMEI	Número de livros
Biblioteca - Bebeteca	65 livros
Berçário	9 livros
Turma de 1 ano	13 livros
Turma de 2 anos	12 livros
Turmas de 3 anos	8 livros
Turmas de 4 anos	22 livros
Turmas de 5 anos	105 livros
Total	235 livros

Fonte: Elaboração das autoras. Dados coletados pela pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil.

A análise preliminar permitiu tecer algumas considerações em relação ao acervo e sua utilização. A primeira delas refere-se à exiguidade de títulos e de obras a que as crianças da instituição tinham acesso. Ainda que não se tenha um padrão estabelecido ou até mesmo uma referência para estimar-se qual a quantidade ideal para assegurar uma prática consistente de leitura junto a crianças de zero a seis anos, é de se supor que menos de um livro por criança seja um número insuficiente (No caso da UMEI era de 0,6 livros por criança).

A frequência com que ocorrem as práticas de leitura em uma instituição; as dificuldades orçamentárias; a garantia da diversidade de títulos, segundo variedade de tipos e gêneros do discurso; a dimensão dos espaços de exposição dos livros; a capacidade de armazenamento dos livros; a necessidade de reposição de livros devido a sua pouca durabilidade, causada tanto pela fragilidade e delicadeza das obras infantis quanto pela manipulação intensa feita por leitores em formação são alguns aspectos a serem considerados na definição do quantitativo de livros para compor um acervo bibliográfico de uma Bebeteca⁴.

A definição de um quantitativo considerado adequado pode basear-se na relação número de livros por criança, tendo em vista a possibilidade de se promover rodízios de livros entre as crianças de uma mesma classe e entre diferentes turmas de uma mesma instituição.

⁴ Bebeteca é uma biblioteca especializada no atendimento à primeira infância (crianças menores de seis anos de idade), cujos objetivos são: 1. Promover situações de leitura para crianças que se encontram numa fase incipiente de contato com a linguagem escrita e que ainda não fazem uso autônomo dessa linguagem e 2. Formar promotores de leitura - pais, professores, bibliotecários e voluntários - para realizarem apropriadamente a escolha de textos e para desenvolverem mediações adequadas entre o livro e as crianças (BAPTISTA, 2014, p. 43-44).

Tomando como referência a relação professor/criança estabelecida pelo parágrafo 1º do artigo 19 da Resolução CME/BH nº 001/2015 e o número de semanas que possui um ano letivo (aproximadamente 28 semanas), poder-se-ia propor a seguinte distribuição:

Tabela 2: Cálculo aproximado do número de livros por número de crianças segundo faixa etária atendida em UMEIs

Faixa etária	Número máximo de crianças	Número de livros
0 a 12 meses	7	28
1 a 2 anos	12	24
2 a 3 anos	16	32
3 a 4 anos	20	40
4 a 5 anos	20	40
5 a 6 anos	25	50
TOTAL	100	214

Fonte: Elaboração das autoras com base nos parâmetros estabelecidos pela Resolução CME/BH nº 001/2015.

Em suma, para turmas com menos de oito crianças, o cálculo seria baseado na compra de quatro títulos diferentes por criança, o que permitiria que cada bebê tivesse, durante as 28 semanas letivas, acesso a pelo menos um livro diferente. Nas demais turmas, como o número de crianças é maior, a quantidade de títulos poderia ser menor, por exemplo, o dobro do número de crianças.

Se essa estimativa tivesse sido considerada para a composição do acervo da UMEI pesquisada, seria necessário mais do que o triplo de livros encontrados no momento do levantamento das informações para a pesquisa.

Tabela 3: Estimativa do número de livros para compor o acervo da UMEI pesquisada, por número de crianças e de turmas

Turma	Número de turmas	Número de crianças	Número de livros
Berçário	1	7	28

1 ano	1	12	24
2 anos	1	16	32
3 anos	6	120	240
4 anos	8	160	320
5 anos	3	75	150
TOTAL	20	390	794

Fonte: Elaboração das autoras com base no quantitativo de crianças atendidas na UMEI pesquisada no momento do levantamento dos dados da pesquisa.

Se o quantitativo é um elemento importante, a distribuição dos livros entre as salas é também um aspecto a ser observado, sendo esta a segunda consideração em relação ao acervo e sua utilização. Observa-se que, entre as turmas de berçário e as de três anos, há pouca diferença entre o número de livros constantes das bibliotecas de sala, variando entre oito e treze livros (Tabela 1). No entanto, entre a quantidade de livros encontrados nas turmas de quatro e cinco anos em relação às demais, observa-se significativa desproporcionalidade. Somando-se o quantitativo referente aos livros das turmas das crianças com três anos ou menos, chega-se ao total de 42 livros, o que equivale a 18% do total dos livros da instituição. O maior percentual de livros (54%) foi encontrado nas turmas de quatro e cinco anos, sendo, respectivamente, 22 e 105 livros (Tabela 1). Esse percentual representa um quantitativo bem maior, até mesmo do que o número de livros que compunham a biblioteca da instituição (65 livros, ou seja, 28%).

Essa desproporcionalidade remete à concepção expressa nas entrevistas de que o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na Educação Infantil ocorre apenas ou principalmente nas turmas a partir dos quatro anos de idade. No depoimento a seguir, por exemplo, a professora, ao ser indagada sobre qual era a proposta de linguagem escrita desenvolvida pela UMEI, responde:

Sandra: Olha, não sei te dizer, porque, como eu só fiquei com os pequenininhos... Eu sei que as crianças de quatro, a partir dos três anos, eles já começam com as letras. Nada daquela coisa forçada como na escola particular que a minha filha de seis anos está com aula particular para ela ler [...] Por que os colegas liam e ela não lia. [...] Por que isso é certo? Não. Porque a escola particular cobra. Aqui se ensina mais livremente. Não tem a cobrança, não tem... é mais por meio de jogos. Eu vejo as meninas confeccionando na sala de professores. São jogos, são brincadeiras, são 'Para Casas' assim bem lúdicos. Elas têm contado que muitos leem. Eu vejo as

meninas comentando que tem crianças aqui que saem lendo, mas por elas. Não que é uma coisa imposta [...] (BAPTISTA et al, 2016).

Além da quantidade, a qualidade dos livros e a diversidade do acervo devem assegurar o que se tem denominado *Bibliodiversidade*. Segundo Carrasco (2015), bibliodiversidade é a pluralidade de tipos, gêneros, estilos, épocas, escritores, ilustradores, que constituem um determinado acervo e que estabelece relativa complexidade para favorecer tanto uma leitura autônoma, quanto a leitura mediada pelo professor.



Figura 6: Espaço da biblioteca no início da pesquisa.
Fonte: Acervo da pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil.

Por isso, era importante analisar a qualidade dos livros existentes na UMEI, o que deveria ser feito no momento seguinte ao levantamento dos títulos. Necessário esclarecer que, entre o levantamento dos dados sobre o acervo e sua análise, ocorreu, por parte da direção da UMEI, uma reorganização dos espaços destinados aos livros e também do acervo. A partir dessa reorganização, a coordenadora pedagógica informou que, dos 235 livros existentes, 48 pertenciam ao acervo particular de uma professora, e, portanto, foram a ela devolvidos e 96 foram descartados por estarem em mal estado de conservação. Dos 91 livros restantes, dez

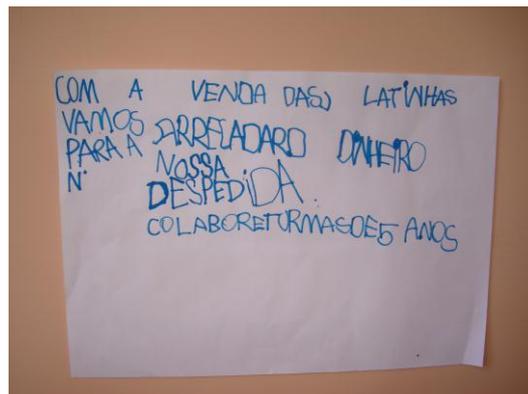
eram títulos repetidos. Dessa forma, a análise acerca da qualidade dos livros que constituíam o acervo da UMEI foi realizada com 81 obras.

A análise evidenciou alguns elementos, tais como a pouca diversidade em relação aos gêneros do discurso literário (verso, prosa, texto dramático, livros de imagem). Dos 81 livros, 58 eram prosas, 14 eram textos em verso, cinco eram livros de imagem e quatro continham outra forma de apresentação do texto, tais como texto informativo, livro de jogos e brincadeiras (GALVÃO, 2015).

Com relação à qualidade literária dos livros, foram avaliados aspectos relacionados ao projeto gráfico, adequação à faixa etária, interação estética entre o texto escrito e o texto visual. Igualmente, verificou-se se o livro ampliava as referências estéticas culturais e éticas do leitor, se o instigava a estabelecer relações com outros textos, se oferecia graus de abertura que convidassem à participação criativa na leitura e a interação lúdica com os textos. Essa avaliação revelou que a maior parte dos livros (68%) atendia aos critérios de qualidade estabelecidos. Contudo, a quantidade de livros classificados como de baixa qualidade (32%), que compunham o acervo da escola, revela uma inadequação quando se leva em conta o número reduzido de títulos constantes do acervo.

A segunda etapa da pesquisa

As observações e as análises dos dados coletados na primeira etapa nos permitiram elencar alguns aspectos considerados positivos nas práticas da UMEI: a predominância na instituição de um clima tranquilo, harmonioso e respeitoso entre os profissionais, crianças e familiares; a participação ativa das famílias na escola; a centralidade dada à criança pelos profissionais da instituição, o que, como vimos acima, podia ser observado no Projeto arquitetônico, na ocupação dos espaços, nos materiais utilizados, nas produções afixadas nos murais. Além disso, a linguagem escrita presente nos espaços coletivos e os materiais ali expostos eram dirigidos prioritariamente às crianças, relatando suas vivências, resgatando os aspectos do cotidiano.



Figuras 7 e 8: Produções das crianças nos corredores da UMEI.
Fonte: Acervo da pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil.

Se, como vimos, constataram-se aspectos positivos nas práticas observadas, por outro lado, evidenciaram-se alguns desafios. As ações de cuidado e assistência (hora do lanche, hora do banho, almoço) não se integravam às demais ações de caráter formativo e eram elas que determinavam a rotina da instituição. Ainda que a maioria das produções expostas nas paredes revelasse um respeito às crianças, como no caso das figuras acima, em algumas situações, persistia a visão das crianças como sujeitos passivos, pouco capazes, como se pode constatar no registro de uma das pesquisadoras abaixo:

No que se refere à parte pedagógica, a forma como são conduzidas as situações de aprendizagem deixa transparecer a falta de intencionalidade e de objetivos pré-estabelecidos. As intervenções feitas pelas professoras demonstram um desconhecimento em relação às potencialidades das crianças e quanto ao que poderia ou deveria ser possibilitado a elas. Não observamos, nesse primeiro dia, em nenhum momento, atividades que tivessem sido previamente planejadas. As crianças circulavam pela sala e pelos espaços da escola em atitudes exploratórias, sem que houvesse nenhum direcionamento. Na área externa, as crianças ficaram soltas brincando. Durante os deslocamentos para mudança de espaço, as crianças correm soltas e muitas se perdem do grupo entrando em outros lugares (BAPTISTA et al, 2016).

Revelou-se, em diferentes momentos da rotina, a ausência de planejamento e de intencionalidades pedagógicas, do berçário às turmas das crianças maiores. Ademais, as entrevistas com o grupo de professores deixaram transparecer que não havia clareza sobre o trabalho pedagógico a ser desenvolvido na Educação Infantil, sobre o papel dessa etapa na

formação dos sujeitos como membros de uma sociedade grafocêntrica e, tampouco, a existência de um pensamento que unificasse as ações dos profissionais em relação a essas questões. Quanto à literatura, observou-se a falta de clareza em relação, por exemplo, aos princípios teóricos e metodológicos que norteiam o trabalho com obras literárias nessa faixa etária.

Permanências e deslocamentos nas práticas educativas da UMEI

A partir de ações que constituíam o processo de investigação (filmagem das situações de aprendizagem, análise e preparação dos vídeos para discussão com os professores, debate e proposição de novas situações de aprendizagem, registros), as vozes dos professores foram tomadas não apenas para efeito de registro e posterior interpretação pelos pesquisadores, mas como parte da tessitura da metodologia da investigação (FRANCO, 2005). Teoria, reflexão e ação sempre retomadas sob formas de espirais cíclicas (Idem).

Os resultados observados foram organizados em dois grupos, considerando as continuidades e discontinuidades nas práticas educativas da UMEI que se fizeram presentes ao longo do percurso investigativo.

a) Deslocamentos percebidos

Os professores das turmas de quatro e cinco anos passaram a explorar os elementos paratextuais, disponibilizando, por exemplo, informações prévias sobre o autor, a temática, o ilustrador, antes de iniciarem a leitura, o que não acontecia anteriormente. Dessa maneira, de um lado, se viram comprometidos com a escolha do livro e com a preparação prévia da leitura e, de outro lado, assumiram a responsabilidade de promover a ambientação e a curiosidade das crianças antes do momento de leitura propriamente dito.

Ainda em relação ao planejamento e à organização do momento de leitura literária, observaram-se outras mudanças significativas. Em todas as turmas, os professores criaram marcadores ritualísticos para o início da atividade. Desde o berçário até as turmas de crianças maiores, as leituras passaram a ser precedidas de canções, parlendas, sinetas, chamando para a roda. Dessa forma, as crianças antecipavam o que aconteceria a seguir e podiam, dessa maneira, situarem-se melhor em relação a essa atividade mais exigente do ponto de vista da

concentração. A leitura prévia do livro para conhecer o enredo e preparar a leitura em voz alta, assegurando ritmo e entonação adequados, passou a ser realizada pelos professores.

As pausas, recorrentemente realizadas durante a leitura, com o objetivo de assegurar, pretensamente, uma certa interpretação da história considerada a correta pelo professor, praticamente desapareceram. A maioria dos professores passou a realizar a leitura em voz alta, respeitando o texto literário na íntegra e o vocabulário sem acrescentar novos elementos à história ou modificá-los com a pretensão de facilitar a compreensão por parte das crianças, como frequentemente ocorria. O uso de materiais para chamar atenção sobre a narrativa foi significativamente reduzido, e, quando algum elemento era utilizado, o mesmo cumpria função secundária em relação ao texto literário.

Em todas as turmas participantes da pesquisa, a leitura de livros infantis passou a ser uma atividade cotidiana e pode-se dizer que se constituiu numa atividade fixa, assim como, por exemplo, as de cuidado e de frequência ao parquinho.

Finalmente, percebeu-se maior flexibilidade em relação à organização da roda, no momento da leitura literária. A preocupação da professora, inicialmente, voltada essencialmente para questões disciplinares (controle dos corpos, dos olhares, das falas) deslocou-se para uma maior centralidade dada aos aspectos enunciativos que devem marcar uma relação dialógica entre adultos e crianças e aqueles relacionados à formação literária das crianças.

Houve, por parte da instituição, uma reorganização do espaço destinado à biblioteca e a compra de um número significativo de livros de literatura que ampliassem as experiências estéticas das crianças.

b) Permanências e desafios

As interações entre professores e crianças sofreram importantes modificações, sendo que, em alguns casos, percebeu-se uma verdadeira ruptura com paradigmas tradicionais, nos quais predominava uma lógica transmissiva. Entretanto, persistiu, em algumas situações e mais intensamente com alguns professores, o desafio de se constituir uma relação discursivo-dialógica. O modelo pedagógico continuou a espelhar uma visão de criança como ser frágil, pouco inteligente, com escassos recursos intelectuais e cognitivos, enfim, como alguém capaz

de aprender simplesmente aquilo que os adultos definem como conteúdos apropriados para uma determinada idade.

O desfecho da roda de leitura quase sempre pressupunha passar o livro lido de mão em mão, o que ocasionava tempo excessivo de espera e, conseqüentemente, dispersão das crianças. Outra prática era a de disponibilizar outros livros para que as crianças os manipulassem livremente. Nessa situação, o próprio livro que acabara de ser lido não era oferecido às crianças, talvez por terem um maior custo financeiro. Sabe-se que o acesso das crianças ao livro lido é uma condição para que possam reproduzir a história, memorizá-la, ter tempo para apreciar mais atentamente os detalhes. Também era frequente solicitar que as crianças desenhassem a parte da história que mais gostou ou o personagem favorito, perpetuando-se uma estratégia pedagógica que parece pretender materializar de alguma maneira a atividade de leitura.

Ainda que, para as turmas que participaram da pesquisa, a atividade de leitura tenha atingido um *status* de prestígio e valor pedagógico, isso não aconteceu com as demais turmas da UMEI. As frequentes interrupções para dar recados, entregar material, retirar crianças da sala para qualquer outra finalidade eram indícios desse desprestígio e foram problematizadas nos depoimentos dos professores participantes do Projeto.

A superação dessas práticas e comportamentos é condição importante para o processo de formação do leitor de literatura e demonstra que o desafio da construção de um Projeto educativo coletivo na instituição permaneceu.

Considerações finais

A proposta da construção de uma Educação Infantil de qualidade envolve fatores políticos, administrativos e pedagógicos, sendo a formação de professores parte fundamental dessa proposta. A forma como os professores trabalham para ampliar as experiências das crianças e para possibilitar a apropriação de conhecimentos tem correspondência direta no desenvolvimento infantil.

Inserir a literatura no currículo da Educação Infantil é colaborar para interações de qualidade. Entretanto, a maioria dos professores desconhece a importância da literatura na construção das subjetividades infantis. A ausência de uma formação inicial e continuada

capaz de sensibilizar os docentes para a importância da literatura no processo de significação do mundo acaba por fazer com que ignorem o poder que ela possui de ampliar as experiências dos leitores.

A pesquisa abriu possibilidades para que professores compreendessem o valor da literatura e também adquirissem autonomia crítica e intelectual. A literatura infantil, pela sua forma essencialmente lúdica, imaginativa e humanizadora de linguagem escrita, passou a ser vista, por esses professores, como uma das alternativas centrais de articulação do trabalho com as crianças. Ao invés de narrativas cuja função precípua é a de intentar mudanças de comportamento nos leitores ou transmitir conteúdos escolares, a literatura passou a ser assumida como experiência “por seu papel na rememoração e na constituição do homem como sujeito social, enraizado na coletividade” (PAULINO, 2003, p. 27).

O término da pesquisa revelou a necessidade de se dar continuidade a estudos dessa natureza de forma a priorizar a formação dos professores como agentes culturais e, como tais, leitores de literatura; aprofundar o sentido da parceria entre universidades e instituições de Educação Infantil; rediscutir os projetos político-pedagógicos das instituições de Educação Infantil, contemplando a formação leitora das crianças; publicizar os critérios e o embasamento teórico proporcionado pelo Projeto em relação à organização dos espaços do livro e da leitura, em especial da biblioteca, tradicionalmente dirigida ao público leitor adulto ou àquele que *oficialmente* inicia-se na prática da leitura; o mesmo em relação aos critérios para composição de acervo literário adequado aos objetivos da leitura para e com as crianças menores de seis anos.

Apesar dos limites e dos desafios que permaneceram, vale destacar a importância do processo reflexivo propiciado pelo Projeto e das suas contribuições, que reafirmaram o valor da relação das crianças com os livros.

Finalmente, cabe ressaltar que, transcorridos três anos após a finalização do Projeto, evidenciou-se aumento significativo no número de livros de literatura infantil presentes nos espaços da UMEI, maior qualidade dos livros, bem como uma maior acessibilidade a eles por parte das crianças. Tais registros, realizados em visita à UMEI por membro da equipe de investigadores, evidenciam processo de transformação que, uma vez iniciado pela pesquisa, permaneceu no cotidiano institucional.



Figuras 9 e 10: Espaços da UMEI. Sala de atividades de crianças de cinco anos e biblioteca.
Fonte: Acervo fotográfico da Pesquisa Letramento Literário na Educação Infantil.

Referências:

BAPTISTA, M. C. et al. **Relatório do Projeto de pesquisa-ação Letramento Literário na Educação Infantil**. Edital 13/2012. FAPEMIG/CAPES. Belo Horizonte, agosto de 2016.

BAPTISTA, M. C. Bebeteca (Biblioteca para a primeira infância). In: **Glossário CEALE**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. FRADE, I. C. A. da S; VAL, M. G. C; BREGUNCI, M. G. de C. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014, p. 43-44.

BELO HORIZONTE. Resolução CME/BH nº 001/2015. Fixa normas para o funcionamento de instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte (SME/BH). **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo, Belo Horizonte, MG, 19 de mar.2015.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

CARRASCO, A. A. Escuelas y construcción de acervos de calidad para la primera infancia. In BRASIL-MEC-COEDI. **Literatura na Educação Infantil**: espaços, acervos e mediações. Brasília: MEC, 2015.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez. 2005.

GALVÃO, B. L. **Livros para crianças de 0 a 6 anos**: estabelecendo critérios de qualidade. 2015. 69p. Monografia. (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

PAULINO, G. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, A. et al (orgs.). **No fim do Século:** a diversidade. O jogo do livro infantil e juvenil. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REYES, Y. **A casa imaginária.** São Paulo: Global, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.