



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA POSSÍVEL NA FORMAÇÃO DE
CRIANÇAS LEITORAS.

Solange Aparecida Ferreira

Belo Horizonte

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Aparecida Ferreira

FAMÍLIA E ESCOLA: UMA PARCERIA POSSÍVEL NA FORMAÇÃO DE
CRIANÇAS LEITORAS.

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Docência na Educação da faculdade de Educação da universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção de título de Especialista em Educação Infantil.

Orientador: Sandro Vinícius Sales dos Santos

Belo Horizonte

2013

Às crianças da turma do “Balão do Mágico”

Que me ensinaram ao longo dos últimos três

Anos que imaginar rir e brincar é só começar.

AGRADECIMENTOS

Minha Eterna gratidão a Sandro Vinícius, que aceitou entrar no jogo aos quarenta e cinco minutos do segundo tempo, e deu show de bola na orientação deste trabalho. Obrigada pelo apoio instigante e principalmente por levantar a nossa autoestima nos fazendo acreditar que seria possível. Divido igualmente com você esta vitória!

A Mônica Correa e Wanessa Neves que com sensibilidade e carinho souberam intervir quando solicitadas tornando possível esta realização.

A toda turma do DOCEI por partilharmos juntas, saberes, risos e alegrias.

As famílias e principalmente as crianças da turma do “Balão Mágico” que se empolgaram por ajudar a professora na realização de um trabalho de pesquisa.

A Cristiane Hott, pelo apoio e pelas dicas e principalmente por disponibilizar sua pesquisa e seus anexos, que serviram de inspiração para elaboração dos meus.

Aos meu filhos Matheus e Mariana por compreenderem minhas ausências durante o tempo dedicado aos estudos.

Ao meu esposo Welington, pela cumplicidade e apoio incondicional em todos os momentos.

A minha mãe, irmãos (as), sobrinhos (as), sogro (a) valeu pela torcida!

Por último meu maior agradecimento é a Deus, meu sustentáculo, sem Ele nada disso seria possível.

Tanta história

*O sol brilha, brilha, brilha
E se esconde atrás do monte.*

*A nuvem viaja e voa
Até achar o horizonte.*

*A água se espalha e corre
Depois que jorra da fonte.*

*Tudo tem a sua história
Basta haver alguém que conte.*

Duda Machado

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar quais são as percepções das famílias sobre formação do hábito de leitura em crianças de 5/6 numa turma de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Partindo do envolvimento da pesquisadora com o tema e do entendimento dos documentos produzidos pelo Ministério da Educação sobre a corresponsabilidade entre família e escola na formação integral da criança, a pesquisa buscou refletir sobre a parceria família escola na formação de crianças leitoras. Neste contexto pretende-se analisar e descrever a importância da leitura literária no interior das famílias destas crianças, possibilitando o envolvimento das mesmas com a leitura literária no âmbito familiar e escolar. Buscando, contribuir com o processo de formação de leitores através de um projeto de leitura e discussão acerca da importância de ler contos para crianças. Este trabalho conjugou pesquisa e prática a fim de promover a vivência diária com a leitura literária por meio da mediação do adulto, seja em casa ou na escola, contribuindo assim para iniciar o processo de formação de leitores.

Palavras-chaves: Família; Escola; criança; Formação de leitores; Literatura Infantil.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
A. Objeto de pesquisa	9
B. Caminhos da educação Infantil no Brasil	14
C. A educação infantil em Belo Horizonte	17
I – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	22
I.I. Aportes teóricos.....	22
I.I.I. Crianças e Infância.....	22
I.I.II. Família/Escola.....	24
I.I.III. Percurso histórico da Literatura Infantil.....	25
I.I. IV. A importância da leitura literária na Educação Infantil	26
II. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	28
II. II. Abordagem de pesquisa.....	28
II. II. I. Contextualizando a UMEI pesquisada	29
A. A turma	35
B. As famílias.....	36
II. III. III. Plano de ação – Projeto “Lê lá, lê cá”!	40
III. ANÁLISE E DICUSSÃO DOS DADOS	44
III. I. A importância da leitura literária no interior das famílias das crianças.	44
III. II. O envolvimento das crianças com a leitura literária no âmbito familiar e escolar	50
IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	57
ANEXOS.....	61

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 e Figura 2: Livro Barquinho Amarelo.....	10
Figura 3 e Figura 4: Culminância do projeto "Mala Mágica"	12
Figura 5: UMEI pesquisada.....	29
Figura 6: A turma pesquisada.....	35
Figura 7, Figura 8, Figura 9: Cantinho de leitura da sala.....	40
Figura 10 Livros, Figura 11, Figura 12, Figura 13, Figura 14: Livros do acervo.	41
Figura 15: Caderno de registro do projeto de Literatura.....	42
Figura 16: Maletas do projeto de literatura	42
Figura 17 :Posse de livros infantis em casa.....	46
Figura 18: Triângulo amoroso criança, livro, adulto.	51
Figura 19 :Crianças Brincando com a “Bruxa”	53
Figura 20, Figura 21: Crianças representando a poesia: “A Boneca” Olavo Bilac.	54
Figura 22, Figura 23: Visita à Biblioteca da EM. Oswaldo França Júnior	54
Tabela 1: Número de crianças atendidas pela rede própria e conveniada da PBH.....	19
Tabela 2: Número de crianças atendidas na UMEI São Gabriel	31
Tabela 3: Formação acadêmica da direção da UMEI.	32
Tabela 4: Formação da equipe técnica administrativa.	32
Tabela 5: Formação acadêmica da Equipe Técnica Pedagógica (coordenação pedagógica da UMEI).	32
Tabela 6: Formação das docentes	33
Tabela 7: Formação dos demais funcionários (Apoio de serviços educacionais, serviços gerais, etc.).....	33
Tabela 8: Características pessoais das crianças (nomes, sexo, idade, raça).	36
Tabela 9: tipo de estrutura familiar	37
Tabela 10: Situação de moradia das famílias pesquisadas.	37
Tabela 11: Escolaridade dos pais das crianças pesquisadas.....	38
Tabela 12: Escolaridade das mães das crianças pesquisadas.	39
Tabela 13: Ocupação profissional dos pais	39
Tabela 14: Frequência com que os entrevistados costumam ler	44

INTRODUÇÃO

A. Objeto de pesquisa

As fantasias perpassam o imaginário infantil, laçando-me de volta a minha infância recorro o prazer de ouvir e contar histórias e das muitas fantasias que eu e meus irmãos vivíamos embalados pela literatura. Ana Maria Machado, diz que “a infância é uma fase extremamente lúdica da vida e que, nesse momento da existência humana, a gente faz a festa é com boa história contada” (Machado, 2002, p.13).

Ainda falando sobre experiência concordo com Bondiá em seu artigo: Notas sobre a experiência e o saber de experiência, quando ele afirma que: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). No que diz respeito à literatura essa experiência tocou profundamente minha infância. Sendo de uma família numerosa nos reuníamos todos nos fins de tarde em grandes rodas de conversa nas quais os contos orais eram muito presentes, especialmente, os “causos” de assombração, contados pelos mais velhos que exerciam sobre mim e meus irmãos um misto de fascínio e medo.

Mas, destes momentos o que eu guardo a mais tenra lembrança são da coleção de livros: “Contos de fadas d’O mundo da criança” da Editora Delta, presente do meu pai, que meus irmãos já alfabetizados liam para os menores que ainda não sabiam ler. Naquele momento, eu ainda não era alfabetizada, mas aquelas páginas cheias de letras que pareciam querer pular do livro a cada vez que ele era aberto me encantavam profundamente. Passava horas folheando, observando as ilustrações e as letras imaginando decifrar o que estava escrito. Mais do que as ilustrações o que me fascinava eram as letras, pois considerava um mistério a ser desvendado. Quando entrei para escola e finalmente aprendi a ler, aqueles livros passaram a ser meus companheiros, eu mesma podia ler para minhas duas irmãs menores.

Na escola da minha infância o lugar que eu mais gostava era a biblioteca, que infelizmente, tínhamos pouco acesso. A literatura na escola era usada com fim apenas didático, me recordo que fui alfabetizada com a cartilha: “Barquinho Amarelo” de Iêda dias da Silva, hoje me emociona recordar a história do menino Marcelo, que constrói

um barquinho de papel amarelo coloca-o na água e então começa a “grande aventura”, conforme ilustram as figuras abaixo:



Figura 1 e Figura 2 Livro Barquinho Amarelo

fonte: [misturadealegria.blogspot](http://misturadealegria.blogspot.com).¹

Antes de ser leitora, fui ouvinte e foi através dessa audição que adquiri o gosto pelos livros. Na minha prática como docente percebo o mesmo fascínio de outrora, o mesmo brilho no olhar das crianças diante da simples expressão: “Era uma vez”... Sabendo que a leitura tem um poder especial e que ela representa uma fonte de conhecimento do mundo, da sociedade e de si mesmo é muito difícil imaginar uma escola de educação infantil onde a literatura não esteja presente. Fadas, bruxas, príncipes, princesas, sapos, monstros, etc. são alguns personagens pertencentes às histórias que levam as crianças ao divertimento, estimulam a inteligência, enriquece o vocabulário, a linguagem, a imaginação despertando o interesse e o gosto pelos livros.

A hora do conto faz parte da nossa rotina em sala de aula, pois segundo, Kaercher (2001) são as práticas de ouvir e contar histórias que contribuem para o desenvolvimento do gosto das crianças pelos livros:

[...] veremos que é dessas práticas, de ouvir e contar histórias que surge a nossa relação com a leitura e a literatura. Portanto, quanto mais acentuarmos no dia-a-dia da Escola Infantil estes momentos, mais estaremos contribuindo para formar crianças que gostem de ler e vejam no livro, na leitura e na literatura uma fonte de prazer e divertimento, (2001, p. 82).

Coelho, (2000) diz que a escola é um espaço privilegiado para propor o encontro entre o leitor e o livro. Para favorecer essa aproximação, criança/literatura, diariamente

¹ Fonte: <http://misturadealegria.blogspot.com.br/2209/10/barquinho-amarelo.html>

convido os alunos a entrar no "mundo da imaginação" propiciado pelas histórias através do contato com diversos gêneros literários, despertando a fantasia, o lúdico e a expressão dos sentimentos, sobre esse ponto Abramovich observa:

[...] é ouvindo histórias que se pode sentir (também) 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 ouve - com toda a amplitude, significância e verdades que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com olhos do imaginário. (1995, p.17).

Este é o terceiro ano que trabalho com a mesma turma e nossa relação com a Literatura Infantil dentro da escola vem sendo muito positiva. Nesse sentido, ao propor este estudo, meu objetivo era analisar quais são as percepções das famílias sobre a formação do hábito de leitura em crianças de 5/6anos. A Literatura Infantil é um recurso rico e divertido de ensinar as crianças a ler e a gostar de ler, e a escola é um espaço apropriado para propor essa experiência. Mas qual seria o papel do professor e das famílias neste processo?

Em 2011, aconteceu na escola um projeto institucional denominado "Mala mágica". O projeto consistia em escolhermos juntos, crianças e professora um nome para turma a partir dos contos infantis, ao que foi escolhido "Turma dos Soldadinhos de Chumbo". Escolhido o nome decoramos nossa "Mala Mágica". As famílias foram convidadas para uma reunião, onde foi apresentado o projeto: A cada semana uma criança seria sorteada para levar a "Mala Mágica", juntamente com um livro escolhido e dois fantoches que a família poderia usar como recurso para a hora do conto, foi proposto que as famílias ilustrassem a história num álbum que seria exposto no dia da culminância do projeto, e foi sugerido ainda, que eles poderiam confeccionar fantoches, receitas, objetos, roupas relacionados com as histórias lida.

O projeto foi um sucesso, as crianças aguardavam ansiosas pelo dia em que levariam a "Mala Mágica" e as famílias deram o devido retorno registrando no álbum coletivo o momento de leitura com seus filhos (as). A culminância do projeto foi muito apreciada pelas crianças e suas famílias, personagens e objetos dos contos infantis povoaram a escola com apresentação teatral e muita contação de histórias. As fotos a seguir ilustram parte desses momentos:



Figura 3 e Figura 4 Culminância do projeto "Mala Mágica"

Fonte: Arquivo pessoal.

Porém, as crianças demonstraram vontade de levar o livro outras vezes, mas, não foi possível uma vez que o projeto tinha prazo para acabar e todas as crianças tinham que ser contempladas.

De acordo com essa observação no ano seguinte montamos um projeto denominado "Para gostar de ler". Escolhemos o nome da turma, dessa vez o nome escolhido foi "Turma da Dona Baratinha". Montamos um baú de histórias, confeccionamos uma sacolinha para cada criança e as famílias foram convidadas para conhecer e conversar sobre o projeto. Toda semana as crianças levariam um livro escolhido por ela, juntamente com uma folha de registro na qual após ler a história junto com a família, deveriam opinar se gostou ou não da história fazendo uma ilustração.

As crianças ficaram empolgadas e o projeto começou, mas também começaram os problemas, os livros iam para casa nas sextas feira devendo retornar na segunda feira seguinte, muitas crianças não retornavam com o livro, outras não partilhavam sua experiência na rodinha, pelo fato de as famílias não terem lido os livros para elas. Às vezes, a sexta feira seguinte chegava, algumas crianças queriam levar o livro, mas o da semana anterior ainda não havia sido devolvido, outras não queriam levar o livro, então diante de tantos problemas parei de enviar o livro para casa.

Avaliamos que seria melhor abortar o projeto por um tempo, pois a proposta era desenvolver o hábito da leitura por prazer, e não por obrigação. De acordo com Riter (2009), ao professor cabe treinar os alunos para que descubram o prazer de ler. Sendo assim, continuei o projeto somente na sala, liamos histórias todos os dias, representamos o teatro da "Dona Baratinha", fizemos varais de histórias e em muitos momentos o baú era aberto e as crianças podiam escolher livremente o livro que queriam "ler". Era um momento muito rico, cada criança pegava um livro, folheavam, algumas ficavam com o

mesmo livro por um bom tempo observando devagar cada página parecendo querer decifrar o que estava escrito, outras trocavam rapidinho de livro, havia momentos em que a sala virava uma "Torre de Babel" todos contando histórias ao mesmo tempo.

Para entender porque em sala as crianças gostavam tanto dos livros e histórias e demonstravam dificuldades de levar os livros para casa conversei com elas e descobri pelas falas delas que as famílias é que não valorizavam esse momento, muitas crianças disseram que não sabiam ler por isso não queriam levar o livro. Mostrei a elas alguns livros imagéticos e conversei com elas sobre a possibilidade de ler através das ilustrações, e como a partir delas elas poderiam "inventar" e "reinventar" histórias. Como bem afirma Ramos:

Quando, ainda pequena, fui apresentada às *Reinações de Narizinho*, obra criada por Monteiro Lobato (1882-1948), foi imenso o poder daquelas poucas imagens em preto e branco, das quais não recordo o ilustrador. Elas suscitaram o desejo por novos desenhos e a vontade de criar outra história. Lembro-me de que as ilustrações, que terminei por colorir com lápis vermelho e amarelo, emocionavam mais que o texto e mentalmente ia desenhando minhas versões do narrado. (RAMOS, 2011, p. 13).

É fundamental para a criança perceber que além do que está escrito ela pode fazer a leitura ou "releitura", por meio da percepção tátil-visual, ou ainda, como afirma Kaercher, (2001), através das demais linguagens que não se limitam à escrita, mas, também as linguagens: gráfico-plástica, musical, corporal, imagética, que pelo menos em tese deveriam fazer parte do cotidiano da Educação Infantil.

De acordo com Coelho (2000 p.40) "a literatura é considerada a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação". Assim sendo, Eny Maia (2009, p.7), no prefácio do livro de Caio Ritter: *A Formação do leitor literário em casa e na escola* argumenta:

A quem cabe a formação do leitor literário? A resposta imediata e óbvia será à escola. E a escola aceitou este papel. Mas no caminho até o portão da escola, por onde andaram os meninos e meninas? Que brincadeiras brincaram, que desafios enfrentaram que histórias ouviram que medos viveram, que descobertas enfim pautaram o caminho desses meninos na formação de leitores do mundo?

Ciente, de que ao lado da família a escola ocupa um importante papel na formação de crianças leitoras propus investigar em uma turma com crianças entre cinco e seis anos de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte os sentidos das famílias sobre a importância da leitura, tendo como principal objetivo:

analisar quais são as percepções das famílias sobre formação do hábito de leitura em crianças de 5/6 anos. Partindo do entendimento da corresponsabilidade entre família e escola na formação da criança como leitora esta pesquisa teve como objetivos específicos:

- Analisar e descrever a importância da leitura literária no interior das famílias das crianças.
- Possibilitar o envolvimento das crianças com a leitura literária no âmbito familiar e escolar.
- Contribuir com o processo de formação de leitores através de um projeto de leitura e de discussão acerca da importância de ler contos para crianças.

Além dessa introdução que trata das inquietações que me levaram a desenvolver o projeto de literatura “Lê lá, lê cá”! Esta monografia está dividida em três capítulos. O capítulo seguinte trata da definição de criança, família/escola e da Literatura infantil no Brasil, sua importância para educação infantil e a política de distribuição do Kit literário da PBH. O segundo capítulo descreve a realização do projeto com as crianças e suas respectivas famílias bem como o seu desenvolvimento. O terceiro capítulo faz uma análise dos dados obtidos na pesquisa discorrendo sobre a importância da leitura no interior das famílias das crianças e o envolvimento das crianças com a literatura no âmbito familiar e escolar. Por fim apresento algumas descobertas, apontamentos e novas reflexões acerca da realização desta pesquisa.

Porém, antes de discutirmos conceitos teóricos relevantes para a realização deste estudo cabe revisitar o contexto histórico de construção da educação infantil no Brasil e, mais especificamente em Belo Horizonte.

B. Caminhos da educação Infantil no Brasil

As instituições de educação infantil surgiram a partir do final do século XVIII, inicialmente nos países europeus e depois foi se espalhando para outras partes do mundo. O surgimento dessas instituições está relacionado com uma série de mudanças que foram ocorrendo nas sociedades. Além das mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas, a criança passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com

necessidades e características próprias (Vieira, 2005). As crianças começam a aparecer como sujeitos de direitos à educação e cuidados que seriam prestados em instituições criadas para esse fim, além dos cuidados da família.

O surgimento de tais instituições relaciona-se com o movimento médico-científico pela conservação da infância. Com intuito de evitar morbidades e diminuir a mortalidade infantil a medicina e a microbiologia difundiram os preceitos da puericultura (Vieira, 2005). Um dos pioneiros nessa experiência foi o pedagogo alemão Friedrich Froebel que abriu seu primeiro Jardim de infância, Alessandra Arce (2002, p.108), em um artigo publicado a Revista Brasileira de Educação comenta:

Froebel denominou assim as instituições voltadas para o trabalho educativo com crianças em idade pré-escolar: para ele, a infância, assim como uma planta, deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, totalmente selvagem, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira. Mas o jardineiro sabe que, embora tenha por tarefa cuidar para que a planta receba todo o necessário para seu crescimento e desenvolvimento, em última instância é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados. Certas plantas não crescem bem quando regadas em demasia, já outras precisam de muita água; algumas plantas precisam de muito sol, ao passo que outras crescem melhor à sombra. O bom jardineiro sabe "ouvir" as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento. Para Froebel, assim também ocorre com as crianças e, portanto, os adultos encarregados da educação delas deveriam comportar-se tal como o jardineiro.

Adaptando a pedagogia de Froebel para realidade Brasileira surgem os primeiros Jardins de infância no Brasil nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1875 o médico Joaquim José Menezes Vieira e sua esposa D. Carlota criaram o primeiro Jardim de crianças do colégio Menezes Vieira, uma instituição particular destinada ao atendimento de crianças de famílias ricas. De acordo com Rosemberg (2003), apesar do acesso se restringir às crianças de famílias abastadas, Menezes Vieira, defendia que os jardins de Infância deveriam atender as crianças negras libertas pela lei do ventre livre e às pobres. Em 1896, surge o Jardim de Infância Caetano de Campos de São Paulo de iniciativa pública (anexo à escola Normal do Estado), que por sua vez, durante muito tempo atendeu as crianças da elite paulista.

No Brasil, assim como em outros países ocidentais as creches surgiram com a inserção da mulher no mercado de trabalho. As creches visavam também dar respostas às diversas questões como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos e a moralização das famílias da classe operária (Vieira, 2005). Tais

instituições tinham caráter eminentemente assistencial, como confirma, Dias (1997, p.19):

As primeiras creches e jardins de infância surgiram com o crescimento das cidades e industrialização. No caso das creches, sua primeira função foi a de combate à pobreza e a mortalidade infantil, destinando-se ao atendimento das mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham que trabalhar.

O surgimento das creches no Brasil visava atender as crianças cujo, as mães pertenciam à classe trabalhadora. Nesta época surgiram dois modelos de instituição de Educação Infantil: as creches destinadas às famílias de baixa renda, onde o principal objetivo eram os cuidados e assistência às crianças filhos (as) de mães trabalhadoras; e os Jardins de Infância e Pré-escolas para crianças das classes média e alta que funcionavam nas escolas formais e tinha o claro objetivo de socializar e preparar as crianças para a entrada no Ensino Fundamental. Segundo (Vieira, 2005), os profissionais das creches eram oriundos da assistência e da saúde, essas instituições eram dirigidas por médicos, assistentes sociais ou irmãs de caridade e contavam com auxiliares com conhecimentos nas áreas da saúde, higiene e puericultura, ou “educadoras” leigas, das quais era exigida apenas a experiência da maternidade; para o Jardim de Infância as profissionais eram professoras, também chamadas de “jardineiras” destinadas à tarefa de educar e socializar as crianças. Observa-se que em nenhum dos dois modelos estavam pautados nos direitos das crianças.

A partir do final da década de 70 ocorre o que (Vieira, 2005), chama de “boom” para definir o grande aumento no número de instituições destinadas ao atendimento à infância em todas as classes sociais. Os Jardins de Infância públicos, que até então atendiam crianças da classe média e alta, se diversifica e passa a receber as crianças dos meios populares, por meio de educação compensatória, através de iniciativa governamental.

As lutas encabeçadas por diversos movimentos sociais pelo direito de todos à educação, a emancipação da mulher, e os avanços científicos acerca da compreensão da criança e seu desenvolvimento, foram fatores impulsionadores para o reconhecimento da criança como sujeito histórico, social e de direitos. A partir daí traçou-se novas possibilidades de atendimento e a escola infantil foi se afirmando como importante espaço educativo.

De acordo com o Documento de Proposições Curriculares para Educação Infantil – Desafios da formação da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME – BH) de 2013, as diversas leis do país, Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996; as Resoluções CNE/CEB nº 01/99 e CNE/CEB nº 05/2009, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – complementam-se, e passam a reconhecer o direito social das crianças ao atendimento em creches e pré-escolas estabelecendo a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

C. A educação infantil em Belo Horizonte

Segundo as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da RME-BH (2013), em 1957, foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância de Belo Horizonte: Jardim Municipal Renascença, dando assim início ao atendimento público à Educação Infantil. Durante os anos que se seguiram foram criadas mais doze escolas de atendimento a Educação Infantil, totalizando até o início de 2004, treze escolas infantis que atendiam exclusivamente a faixa etária de três a seis anos de idade, em horário parcial. Havia algumas escolas Municipais de Ensino Fundamental, onde eram atendidas turmas de Educação Infantil, sendo que o número de turmas oscilava, de acordo com a demanda de matrículas para o 1º ciclo. Atendidas toda a demanda do Ensino Fundamental, em função da obrigatoriedade do ensino a partir dos seis anos de idade, abria ou não vagas para o atendimento à Educação Infantil. O que persiste até os dias de hoje.

O atendimento a crianças menores de quatro anos eram feitos por meio de convênios entre Prefeitura Municipal (PBH) e creches comunitárias, e também por instituições mantidas pela sociedade civil. Muitas dessas instituições atendiam crianças da pré-escola e também do Ensino Fundamental

A Educação infantil atendida em escolas de Ensino Fundamental era muitas vezes inadequada, pois, não existiam espaços e mobiliários apropriados, faltavam banheiros e refeitórios adaptados e alimentação específica para sua faixa etária. E principalmente faltava uma proposta pedagógica, onde fosse possível, assegurar práticas junto às crianças de quatro a seis anos, que previssem formas de garantir o processo de

aprendizagem e desenvolvimento adequados e específicos para as crianças da 1ª Infância.

As creches, por sua vez tinham caráter assistencial e emergencial e muitas vezes funcionavam em locais improvisados com condições inadequadas, sem materialidade e sem profissional habilitado.

A demanda por atendimento a Educação Infantil foi crescendo e com isso surgiram vários movimentos sociais, entre eles o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), que tinha por objetivo lutar pelos direitos da criança. Até os dias de hoje o MLPC, é quem representa, junto a PBH, as creches comunitárias, filantrópicas e/confessionais que atendem as crianças de Belo Horizonte.

A partir de 1993, surgiram às primeiras ações mais sistematizadas visando melhorar as condições de atendimento e a implementação de diretrizes específicas para a Educação Infantil. Com a publicação da LDBEN 9.394 em 1996, a Educação infantil passa a ser reconhecida como a 1ª Etapa da Educação Básica, Belo Horizonte começa a dar um direcionamento político à sua consolidação.

Em 2002 o gerenciamento dos convênios das instituições privadas comunitárias, confessionais e/ou filantrópicas passa da então Secretária Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretária Municipal de Educação (SMED). Onde o tratamento dado às creches passa possuir padrões parecidos aos dados à rede própria: repasse financeiro, merenda escolar, kit de material escolar e formação dos gestores e professores.

Hoje, segundo o portal da PBH, a rede conveniada é formada por 193 instituições, que atende 22.633 crianças². A PBH, firma convênio com entidades mantenedoras de instituições educacionais privadas, de natureza comunitária, filantrópica e confessional, sem fins lucrativos para atendimento às crianças de zero a seis anos. Este convênio é firmado através de um Chamamento Público, onde as instituições passam por um critério de seleção, publicadas no Diário Oficial do Município (DOM).

² Fonte:

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=71515&chPlc=71515&&pIdPlc=&app=salanoticias> acesso em: 16/10/2013.

Em 2003, com a promulgação da lei nº 8.679, publicada no Diário Oficial do Município de Belo Horizonte, (DOM) criaram-se as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), com prédios próprios para o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e oito meses. Determinou-se ainda que cada UMEI fosse vinculada a uma Escola Municipal e sua gestão seria exercida pelo (a) diretor (a) dessa escola a qual está vinculada a unidade. Esta lei também foi a responsável pela criação do cargo de Educador Infantil, ou seja, criou-se uma subcategoria de profissionais da Educação.

Entretanto, após muita luta por direitos em um plano de carreira, através de reflexões e muitas discussões, houve um pequeno avanço, com a aprovação do projeto de lei 10.572/13, publicado no DOM/BH, de 14 de dezembro de 2012, o qual possibilitou a mudança do cargo de Educador infantil para Professor para a Educação Infantil, tornando-o assim parte integrante do quadro especial da Secretaria Municipal de Educação e do plano de carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A mudança de nomenclatura e a inserção no quadro dos Servidores da Educação, não garantiu a isonomia salarial, o que provavelmente será motivo de muita luta.

De acordo com pesquisa realizada no site da PBH³, são atendidas 44.459 crianças na Educação Infantil, em 172 instituições de Educação Infantil, sendo 79 da rede própria (66 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e 13 (EMEIs) Escolas Municipais de Educação Infantil) e 193 creches conveniadas, conforme tabela abaixo:

Atendimento na Educação Infantil	Nº de crianças
Rede Própria	21.826
Rede conveniada	22.633

Tabela 1 Número de crianças atendidas pela rede própria e conveniada da PBH. Fonte: Portal da PBH.

Apesar de todo esse número a demanda por vagas na Educação Infantil em Belo Horizonte ainda é grande. Para tanto, a PBH realiza, para a construção de novas UMEIs estudos de demanda (população local, número de crianças em idade de frequentar a educação infantil, UMEIs e creches que atendem mais próximas, listas de

³

<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=71515&chPlc=71515&&pIdPlc=&app=salanoticias>

pretendentes a vaga destas instituições, etc.) que aponta a necessidade da construção da UMEI e estabelece prioridades. A construção de UMEIs conta com verbas vindas do Governo Federal, o PAC - Programa de Aceleração do Crescimento e, para justificar estes recursos, são realizados os estudos de demanda citados acima.

Ainda, como afirma as Proposições Curriculares para Educação Infantil da RME/BH, os desafios continuam, a crescente demanda pelo atendimento público, a necessidade de assegurar jornada integral às crianças e famílias que necessitam desse atendimento e a adequação de todos os espaços onde é oferecida a Educação infantil, são questões a ser enfrentadas.

Em 2011, buscando solucionar uma dívida histórica a PBH opta pela PPP – Parceria-Público-Privada para a construção de novas UMEIs. De acordo, com o Site: ahcidade.com⁴ a PBH anuncia a assinatura de um convênio para a criação de PPPs para a Educação, com este contrato, o setor privado entraria com a construção de um número de UMEIs, estimadas em 32, além da gestão dos serviços não pedagógicos. Esta é uma estratégia da PBH para a ampliação da Educação Infantil em Belo Horizonte. Nesta parceria, a PBH continuaria responsável pelas atividades educacionais, programas pedagógicos e corpo docente, assim como dinamização dos processos.

Belo Horizonte vem avançando tanto na ampliação da oferta, com as PPPs, quanto no atendimento de qualidade. Entre as diversas ações em busca da qualidade, destaco a criação em 2008 da ação política de distribuição de kit literário. Segundo o portal da PBH⁵: A PBH oferece livros literários no kit de material escolar distribuído gratuitamente aos alunos das escolas municipais, das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e creches conveniadas. Além do material escolar específico para cada faixa etária, os alunos levam para suas casas títulos das literaturas brasileira e universal. Os livros que compõem esses kits abrangem diversos gêneros literários, que são escolhidos em função da adequação temática à faixa etária, de sua qualidade literária e da qualidade do projeto gráfico-editorial.

Essa política visa oferecer às crianças e suas famílias a possibilidade de acesso a uma biblioteca pessoal, visando à integração familiar através do hábito de leitura. Para

⁴ <http://ahcidade.com/2011/05/prefeitura-de-belo-horizonte-assina-parceria-publico-privada-para-a-educacao/>

⁵ <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1094066>

avaliação e seleção das obras a RME/BH, publica edital de licitação que segue como critério de avaliação os parâmetros usados pelo Programa Nacional Biblioteca da escola/PNBE.

I – Referencial teórico-metodológico

I.I. Aportes teóricos

I.I.I. Crianças e Infância

Segundo o historiador Phillipe Ariès (1981), ao longo dos séculos XV, XVI, XVII a criança era considerada como “coisa engraçadinha”, existia um sentimento de “paparicação”. A criança era vista como um bichinho de estimação se viesse a morrer causava uma tristeza momentânea e, logo era substituída por outra criança. Sua passagem pela família se dava de maneira breve e insignificante, de acordo com o autor era comum à criança ir viver com outra família, pois não se davam valor aos laços afetivos.

A partir dos cinco aos sete anos a criança passava a ser vista como adulto em miniatura, assim seu desenvolvimento se dava através das relações que eram estabelecidas com os mais velhos. Até o século XVII, o infanticídio era facilmente tolerado, a criança era asfixiada pelos pais enquanto dormiam e essas práticas eram consideradas acidentais. Durante o século XVIII demonstrando uma consideração pela vida das crianças essas práticas passam a ser proibida terminantemente pelos bispos.

Ainda, segundo Ariès, (1981, p. 5) também é a partir do fim do século XVII que ocorrem mudanças que vão definir “o novo lugar assumido pelas crianças e as famílias em nossas sociedades industriais”. A escola passa substituir a aprendizagem como meio de educação e, a família passa ser o lugar da afeição, tanto entre os casais, como entre pais e filhos. A família passa então a se organizar em torno da criança, sendo assim, as crianças passam a ser vistas como um ser social assumindo um papel central nas relações familiares e na sociedade. Ainda que tenha ganhado um novo lugar, a criança ainda era considerada um ser que viria a ser. Como ressalta Rodrigues, citado por Derbotoli (2008):

“Ao longo dos séculos XVII, XIX e XX, [...] A infância foi concebida como um fragmento de tempo a ser deixado para trás, esquecido em nome de um futuro idealizado, espaço a ser percorrido e vencido em direção ao que se projetou como maduro, racional, moral e científico” (Derbotoli, 2008, p.73).

Somente recentemente é que os diversos estudos nos campos das Ciências Sociais e Humanas vêm dando à criança protagonismo, pois “passam, então, a explorar a infância em si mesma, e não mais a baseiam em uma concepção da criança na perspectiva de futuro” (Monteiro e Carvalho, 2011, p. 634).

Santos (2010), tomando por referência os estudos sociológicos de Sarmiento e Pinto 1997⁶; Sarmiento 2005⁷ afirma que:

Embora exista uma preocupação no campo das ciências sociais em se considerar a infância como construto social desde a transição da idade média para a modernidade, é a partir da década de noventa do século passado, na visão de Manuel Sarmiento, que se discute a criança e a infância na Sociologia, caracterizando o que a literatura específica denomina: Sociologia da Infância. [...] Neste sentido, os estudos sociológicos da infância buscam dar visibilidade à criança e infância no âmbito social, refutando, para tanto, as visões biologicistas e ou desenvolvimentistas que concebem a infância como *devir* (período transitório e maturação para a vida adulta) e a criança como sujeito sem historicidade e cultura própria, concedendo à infância o status de categoria social do tipo geracional e a criança como sujeito social de plenos direitos. (Santos 2010 p.27e28).

No campo da Antropologia, Monteiro e Carvalho (2011, p.635) discorrendo sobre a Infância complementam: “a constituição da categoria infância e a reformulação teórica do conceito de socialização revelam que o estudo das crianças e de suas relações interessa em si mesmo e que as mesmas devem ser tratadas como seres ativos na construção do mundo social”.

Vários são os estudiosos Contemporâneos que redirecionam seus olhares sociológicos e antropológicos sobre a infância focalizando-os nas crianças, reconhecendo-as como sujeitos singulares em direitos e práticas sociais. As crianças são vistas como seres capazes de organizarem suas ações de forma autônoma no grupo de pares, bem como no mundo e nas diversas instituições que frequentam. As relações sociais entre pares se sobressaem como elemento principal para o que os pesquisadores chamam de culturas infantis. Sobre as culturas infantis, Sarmiento citado por Monteiro e Carvalho (2011, p.635), afirma que:

⁶ SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel E SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças, contextos e identidades*. Braga: Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

⁷ SARMENTO, Manuel Jacinto Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, maio/ago.2005.

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

A partir deste contexto o desafio desta pesquisa é reconhecer protagonismo da criança, seu potencial e sua pertença no grupo social familiar e escolar a partir do encontro com textos literários.

I.I.II. Família/Escola

A família é o primeiro núcleo social no qual a criança está inserida. As estruturas familiares e suas funções veem sofrendo mudanças ao longo do tempo e essas mudanças interferem nas demais instituições as quais esta relacionada, dentre elas a escola. O RCNEI cita as diversas organizações das famílias brasileiras assim:

Constate-se que a família independente da classe social a qual pertencem se organizam das mais diversas maneiras. Além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filhos, proliferam hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou o pai está presente. Existem, ainda, as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há, também, as famílias extensas, comuns na história brasileira, nas quais convivem na mesma casa várias gerações e/ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias famílias coabitando em uma mesma casa. Enfim, parece não haver limites para os arranjos familiares na atualidade (BRASIL, 1998 p.76).

Em seu artigo Família e Escola na contemporaneidade - meandros de uma relação, Maria Alice Nogueira (2006, p.4) complementa:

No que tange à família ocidental, característica dos países industrializados, um rápido balanço demográfico de suas principais mutações inclui: a) diminuição do número de casamentos, em benefício de novas formas de conjugalidade (em particular, as uniões livres); b) elevações constantes da idade de casamento (e de procriação); c) diversificação dos arranjos familiares com a difusão de novos tipos de famílias (monoparentais, recompostas, monossexuais); d) limitação da prole, associada à generalização do trabalho feminino, ao avanço das técnicas de contracepção e às mudanças nas mentalidades. Se, no passado, a procriação constituía a finalidade principal (e “natural”) do casamento – e altas taxas de mortalidade infantil tornavam incerta a sobrevivência de um filho –, na contemporaneidade, ter ou não ter filhos torna-se uma deliberação do casal que agora detém meios de controlar o tamanho da prole e o momento de procriação.

Nogueira, ainda ressalta que mudança na economia e a junção de outros fatores contribuíram por reforçar as mudanças no âmbito familiar, dentre eles a autora cita, proibição do trabalho infantil, aumento dos períodos escolares obrigatórios e a criação

dos sistemas de seguridade social. Nos dias de hoje as crianças não são mais vistas como futura força de trabalho onde deveria assistir os pais na velhice, no caso das famílias menos abastadas e nem como sucessores no caso das famílias mais favorecidas. Usando uma citação Saraceno, Nogueira comenta: De “elo de cadeia geracional” a criança passa a “centro da afetividade familiar”, pois vem ao mundo, sobretudo, para satisfazer necessidades afetivas e relacionais dos pais. A responsabilidade parental da família em relação aos filhos aumenta nesse novo modelo de família, e conseqüentemente, o envolvimento da família com a escola. Cabe então à escola estabelecer um diálogo buscando parceria no processo educativo.

I.I.III. Percurso histórico da Literatura Infantil

A literatura infantil segundo Cunha (2003) é uma história recente na cultura ocidental, somente a partir do final do século XVII, quando a criança deixa de ser considerado um adulto em miniatura e, passa a receber uma educação especial é que ela se fixa como gênero. Nesta época surgem os contos de Charles Perrault: *Contos da Mamãe Ganso*; e dos irmãos Grimm: *Contos de Fadas para o Lar e as Crianças*; destinados ao público infanto-juvenil. O cenário em que aparece essa Literatura vem de ao encontro com os avanços da sociedade moderna e as benesses do capitalismo que repercutiam nas áreas artísticas e sociais. A preocupação com a Literatura surge com a ascensão da sociedade burguesa e as necessidades de alfabetização se impõem, a partir daí começa a serem criados e preparados os livros especialmente para crianças com intuito pedagógico.

No Brasil somente no final do século XIX, a Literatura infantil começa a se esboçar, quando a preocupação com a educação torna-se realidade. Surge nesta época uma série de adaptações europeias feitas pelo tradutor Carlos Jansen: *Contos seletos das mil e uma noites* (1882); *Robinson Crusóé* (1885); *Viagens de Gulliver a terras desconhecidas* (1888); e pelo adaptador de obras estrangeiras Figueiredo Pimentel, *Contos da Carochinha* (1894); *Histórias da avozinha* (1896); *Histórias da baratinha* (1896). Dentre as produções brasileiras vale destacar as seguintes obras: *Contos Pátrios* (1904) de Olavo Bilac e Coelho Neto e a narrativa *Através do Brasil* (1910) de Olavo Bilac e Manuel Bonfim e *Saudades* (1919) de Tales de Andrade. Porém segundo afirma

Coelho (1983) o marco das produções para crianças no Brasil é o escritor Monteiro Lobato, com o seu livro “Narizinho Arrebitado”, lançado em 1920. A obra de Lobato é reconhecida pela sua qualidade literária, e revolucionou a Literatura Infantil brasileira, tendo como ápice a obra “*Sítio do Pica-Pau Amarelo*”, iniciando um verdadeiro universo fabuloso destinado à criança. Cunha (2003, p. 24), ressalta que em todas as obras de Lobato “observava-se o mesmo questionamento e inquietação intelectual, a preocupação com as questões nacionais ou os grandes problemas mundiais”.

A partir da década de 1970, com o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação os textos de Literatura Infantil, passam a ser estudados. Surgem assim propostas para a renovação da Literatura Infantil no Brasil. Novos gêneros que até então eram pouco contemplados como as histórias em quadrinhos, os livros de imagens, os livros brinquedos e as narrativas curtas convivem lado a lado com os contos de fadas e fábulas, ampliando assim o repertório da leitura literária.

I.I. IV. A importância da leitura literária na Educação Infantil

A Literatura Infantil tem sua origem nos contos orais, Caio Ritter (2009), alerta que as figuras dos pais e avós contadores de histórias estão em extinção, chama atenção ainda para o risco de desaparecer também as canções de ninar, trava- línguas e quadrinhas. Na sociedade moderna seja por questões econômicas, ou sociais a televisão substituiu o papel da família e conseqüentemente assumiu o papel de contadora de histórias. Na escola muitas vezes a hora da história é delegada a um professor em especial, parecendo que não é uma prática escolar, uma vez que não faz parte da rotina e acontece sempre fora da sala de aula.

Ana Teberoski e Teresa Colomer (2003, p.26) em seu livro, *Aprender a ler e escrever – Uma proposta construtivista* comenta que “Desde cedo, as crianças as quais se lê frequentemente desenvolvem uma grande sensibilidade para a linguagem e para o conteúdo das histórias”. As autoras ressaltam ainda que:

As características qualitativas das práticas de leitura de história são as seguintes: Interação de perguntas e de respostas; participação ativa por parte das crianças; relação entre objetos de duas dimensões dos livros e os objetos de três dimensões do mundo real; familiarização com a estrutura e a função

da linguagem escrita; familiarização com o discurso da ficção e a preparação para escutar (Teberoski e Colomer, 2003 p.26).

Portanto é papel das escolas de educação infantil propiciar momentos de contato com o objeto livro com momentos diários de contar e ouvir histórias. Pois como afirma Caio Ritter (2009 p.67), “Ouvir história e conta-las é o primeiro passo na formação de leitores, de pessoas para quem o *Era uma vez* institui uma nova atmosfera, um novo universo”. Ritter acrescenta ainda que ouvir histórias desde pequeno desperta a imaginação; abre espaço a fantasia; desperta curiosidades e perguntas acerca do mundo; abre possibilidades de solucionar conflitos e entender o mundo que o cerca e por vezes amedronta; além de preparar para o universo das palavras escritas.

A criança na educação infantil ainda não lê de forma convencional, a psicologia classifica a criança que se encontra neste estágio como pré-leitor (Coelho, 2000). Para que a criança possa ler de forma autônoma requer um longo caminho e o acompanhamento de um adulto (Reyes, 2010). A mediação de um adulto acabara por favorecer o interesse da criança pela leitura.

II. Aspectos metodológicos

II. II. Abordagem de pesquisa

Para atender os objetivos propostos, utilizei uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (1996), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Assim neste trabalho foi realizado um plano de intervenção pedagógica, onde busquei uma aproximação entre a pesquisa e a prática que serviu de subsídio para esta pesquisa. Os instrumentos utilizados foram questionários com as famílias e observação das crianças durante a execução do Projeto de Literatura.

Ao detectar o gosto das crianças em ouvir histórias e manusear os livros em sala de aula e a resistência em leva-los para casa percebi a necessidade de desenvolver um projeto junto com as crianças e suas famílias. Um projeto onde fosse possível uma maior aproximação da criança-livro-família- e criança-livro-escola. Ritter (2009) destaca: “Ceder um pequeno espaço de tempo, em meio à rotina diária para contar histórias é sempre encontro e, neste mundo que substituiu pais e professores pela caixa de imagens contadora de histórias, se faz cada vez mais necessário” (p.41).

Assim, começamos um projeto, onde instituímos vivências de prática de leitura na escola e em casa, visando contribuir com o processo de formação do leitor, ampliando com as famílias a discussão acerca da importância de ler para crianças e a partir daí, analisar quais são as percepções das famílias sobre formação do hábito de leitura em crianças de 5/6 anos.

Logo, propus um projeto de literatura onde a partir da orientação dos pais e professoras a criança pudesse ampliar os conhecimentos do mundo ao qual está inserida. Instituímos a hora do conto todos os dias em sala de aula, a partir delas ilustramos, recontamos, representamos... As famílias também foram convidadas a ler, recontar, ilustrar, inventar novos finais, criar novos personagens a partir dos livros escolhidos pelas crianças e levados para casa a cada fim de semana.

O projeto envolveu uma turma de 18 crianças na faixa etária de 5/6 anos e suas respectivas famílias, numa escola pública de Educação Infantil, UMEI São Gabriel, da região nordeste do Município de Belo Horizonte.

A pesquisa só foi possível devido à receptividade das famílias, escola e principalmente pelo entusiasmo das crianças pelos livros e histórias e por saber que estavam contribuindo com um trabalho de pesquisa acadêmica da professora.

II. II. I. Contextualizando a UMEI⁸ pesquisada

A UMEI São Gabriel é vinculada à Escola Municipal Oswaldo França Junior, está localizada no bairro São Gabriel, situado na zona leste da região nordeste de Belo Horizonte. Inicialmente, os lotes nº 01 a 07, quadra 29, localizados entre a Rua São João da Serra, Rua Circular e Rua das Capoeiras, estavam destinados à implantação de um conjunto habitacional para moradores sem casa do bairro Betânia, ou seja, o terreno foi desapropriado para este fim pelo decreto nº 8513, de 13 de dezembro de 1995. Era prefeito na época o Senhor Patrus Ananias. No entanto, a comunidade apresentava a preocupação na construção do conjunto habitacional, pois, os serviços de saúde, educação e transporte eram precários para a população já existente no bairro.



Figura 5 UMEI pesquisada

Fonte: Arquivo pessoal.

A Escola Municipal Oswaldo França Júnior e a comunidade lutavam também pela expansão das referida escola e a construção do centro de convivência para a

⁸ Dados obtidos na Proposta Político Pedagógica, (PPP) – 2013- UMEI São Gabriel.

“melhor idade”, representada pelo grupo “Anos Dourados”. Iniciou-se daí uma incansável batalha da direção e da comunidade, representadas pelas associações comunitárias do bairro São Gabriel, Aarão Reis e Vila Esportiva, com o propósito único de construir nestes lotes uma creche que servisse aos trabalhadores que não tinham onde deixar os seus filhos. Receberam o apoio de vários deputados e vereadores da época.

No ano de 2002, Belo Horizonte, tendo como prefeito o Senhor Fernando Damata Pimentel, revogou o então decreto e cedeu o espaço para a construção de uma escola de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos e um Centro de Convivência para a terceira idade.

Depois de construído o prédio da UMEI, a instituição foi inaugurada no ano de 2004, numa ação conjunta e democrática entre o Centro de Educação Infantil (CEI) e a equipe de professoras lotadas na instituição. Através de formação continuada, discussões, embasamento teórico e principalmente com o apoio e experiência das professoras, organizou-se o ambiente educacional. No entanto, o Centro de convivência ainda não foi construído e o lote permanece vago ao lado da UMEI.

As crianças atendidas na UMEI São Gabriel estão na faixa etária de 0 a 6 anos em horário integral e parcial. As crianças de 0 a 2 anos são atendidas em horário integral (7h às 17h20), em duas turmas de crianças de 0 a 1 ano (Berçário), uma turma de crianças de 1 a 2 anos (Sala 1) e uma turma de 2 a 3 anos (Sala 2). As crianças de 3 a 6 anos são atendidas em horário parcial (7h às 11h20 ou 13h às 17h20), compreendendo 5 turmas no período parcial manhã e 5 turmas no período parcial tarde. A demanda por vagas é muito maior que a capacidade de atendimento. O critério de seleção das crianças atendidas é estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED): reserva de 70% das vagas para crianças que vivem em condições de vulnerabilidade econômica, selecionadas por uma equipe multidisciplinar oriunda da Gerência de Educação da regional Nordeste e Assistência Social; 10% para crianças com residência no entorno da UMEI (num raio de 1 km) e 20% por sorteio público. As crianças que possuem medida de proteção ou que possuem alguma deficiência são encaminhadas pelo Conselho Tutelar Nordeste por medida de proteção possui matrícula compulsória e,

nestes dois caso o número de crianças por turma pode exceder o recomendado pela resolução do CME/BH nº001/2000⁹.

As turmas parciais e integrais são agrupadas de acordo com a resolução CMEBH nº 001/2000 e o recorte etário e quantidade de turmas atendidas em cada faixa etária depende da demanda da comunidade escolar (fluxo escolar). No ano de 2013, a UMEI São Gabriel, atende a 261 (duzentos e sessenta e um) crianças agrupadas, segundo tabela abaixo:

NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS	FAIXA ETÁRIA	TURNO	HORÁRIO
14	0 a 1 ano	Integral	7h às 17h20
15	1a 2 anos	Integral	7h às 17h20
20	2 a 3 anos	Integral	7h às 17h20
20	3 a 4 anos	Manhã	7h às 11h20
39	4 a 5 anos	Manhã	7h às 11h20
46	5 a 6 anos	Manhã	7h às 11h20
40	4 a 5 anos	Tarde	13h às 17h20
67	5 a 6 anos	Tarde	13h às 17h20

Tabela 2: Número de crianças atendidas na UMEI São Gabriel

Fonte: Arquivo da UMEI.

A UMEI São Gabriel conta com uma equipe de 58(cinquenta e oito) funcionários sendo uma diretora e um vice-diretor (na escola núcleo) uma vice-diretora, duas coordenadoras pedagógicas (uma em cada turno), duas auxiliares de secretaria, 34 (trinta e quatro) professoras, sendo que duas trabalham nos dois turnos, cinco faxineiras, dois vigias, dois porteiros, três cantineiras e quatro auxiliares de apoio à inclusão.

A diretoria da UMEI é composta por dois professores municipais e uma professora para Educação Infantil, sendo, os dois professores municipais uma diretora e um vice-diretor na escola núcleo e a professora para Educação Infantil vice-diretora na UMEI, os três possuem formação em nível superior como tabela explicitada abaixo:

⁹ Disponível em: portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/files.do?evento...CME-BH_N...2000

FUNÇÃO	FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO
Diretora	Pedagogia
Vice-diretor	Geografia
Vice-diretora UMEI	Pedagogia

Tabela 3 Formação acadêmica da direção da UMEI.

Fonte: Arquivo da UMEI.

A secretária da UMEI conta com duas auxiliares de secretária, uma no turno da manhã e outra no turno da tarde, a exigência do concurso para esse cargo é o nível médio, uma delas possui a exigência mínima cargo e a outra possui nível superior conforme tabela abaixo:

FUNÇÃO	FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO
Auxiliar de Secretária	Ensino Médio Completo
Auxiliar de Secretária	Jornalismo

Tabela 4 Formação da equipe técnica administrativa.

Fonte: Arquivo da UMEI.

A coordenação pedagógica da UMEI é escolhida através de eleição entre os pares de trabalho de cada turno, sendo elas do quadro de professoras. Ambas as eleitas para o triênio 2012/2014, possuem formação de nível superior conforme indica tabela a seguir:

FUNÇÃO	FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO
Coordenadora Turno Manhã	Pedagogia
Coordenadora Turno Tarde	Normal Superior

Tabela 5: Formação acadêmica da Equipe Técnica Pedagógica (coordenação pedagógica da UMEI). Fonte: Arquivo da UMEI.

No quadro de docentes da UMEI, todas são do sexo feminino, a formação acadêmica de seus profissionais são em sua maioria de Curso Superior completo, em diversos cursos da área da educação, somente duas professoras tem apenas a formação mínima exigida para o cargo de professor para Educação Infantil, Magistério em nível médio confira na tabela abaixo:

FORMAÇÃO/HABILITAÇÃO DAS DOCENTES	QUANTIDADE DE DOCENTES
Pedagogia	15
Normal Superior	10
Magistério/Psicologia	1
Magistério/Letras	5
Magistério/História	1
Magistério	2

Tabela 6: Formação das docentes

Fonte: Arquivo da UMEI.

Os demais funcionários da escola, apoio de serviços educacionais, porteiros, vigias, auxiliares de cozinha e auxiliares de serviços gerais, são contratados pela Caixa Escolar¹⁰. Aos auxiliares de apoio a inclusão é exigida a formação em nível médio, aos demais a formação exigida é o ensino Fundamental, confira tabela abaixo:

FORMAÇÃO DOS DEMAIS FUNCIONÁRIOS	QUANTIDADE
Ensino Fundamental completo	1
Ensino Fundamental incompleto	5
Ensino Médio completo	9
Ensino Médio incompleto	2

Tabela 7: Formação dos demais funcionários (Apoio de serviços educacionais, serviços gerais, etc.). Fonte: Arquivo da UMEI.

A estrutura física da UMEI possui sete salas de aula, uma sala de berçário composta por três ambientes (uma sala de repouso, uma de atividades e um playground), um lactário, um fraldário, um refeitório, uma sala de vídeo (atualmente utilizada como brinquedoteca), quatro banheiros infantis, quatro banheiros para adultos (dois para atendimento ao público em geral e dois na área de serviços), uma sala de professores, um espaço pequeno destinado à secretaria e outro à vice-direção/coordenação, uma cozinha, uma dispensa, uma lavanderia, hall de entrada

¹⁰ Instituição jurídica, de direito privado, sem fins lucrativos, que tem como função básica administrar os recursos financeiros da escola, oriundos da União, estados e municípios, e aqueles arrecadados pelas unidades escolares. Ou seja, são unidades financeiras executoras, na expressão genérica definida pelo Ministério da Educação. Os recursos recolhidos por ela destinam-se à aquisição de bens e serviços necessários à melhoria das condições de funcionamento da escola, incluídos no seu plano de desenvolvimento. (Dicionário Interativo da Educação Brasileira.)- acesso 16 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=268>

(utilizado também para eventos coletivos e brincadeiras), um refeitório, um teatro de arena com palco e arquibancadas, um estacionamento com piso de brita, três espaços abertos destinados ao parquinho (com dinossauro de ferro, casinha, castelo, cavalinhos 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 metodologia de ensino adotada na UMEI São Gabriel está baseada na proposta sócio construtivista e sócio interacionista que tem como princípio levar as crianças a construir o seu próprio conhecimento através da exploração do seu corpo, dos objetos, do espaço onde está inserida e das relações com o outro. O conhecimento é uma construção da própria criança em interação com o ambiente, em constante processo de reconhecimento e adaptação. Nesse processo a criança é sujeito ativo, que troca informações, constrói hipóteses, categoriza e organiza suas normas e limites, junto com o grupo no qual está inserida. Dessa forma a criança amplia sua capacidade de descoberta e construção de conhecimentos, penetrando de modo consciente na dinâmica da vida e se constituindo com sujeitos históricos, críticos e participativos.

II. II. II. Sujeitos da pesquisa - As crianças e suas respectivas famílias

A. A turma



Figura 6 A turma pesquisada

Fonte: Arquivo pessoal

A turma é composta por 21 crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, sendo 14 meninas e 07 meninos. Dessas, 15, fazem parte da mesma turma desde 2011. As outras 06 iniciaram na UMEI neste ano de 2013. Cinco delas são oriundas de escolas particulares do próprio bairro e para uma delas essa é a primeira experiência escolar.

Dessas vinte uma criança, apenas 18 faz parte dos dados desta pesquisa, uma vez que as outras três crianças tem um histórico de inúmeras faltas, o que dificultou a coleta de dados. Sendo assim fazem parte dessa pesquisa quatro meninos e 14 meninas, a maioria das crianças são brancas conforme declaram suas famílias e pode ser constatado na tabela a seguir:

NOME	SEXO	IDADE	RAÇA
Fábio	Masculino	5 anos	Pardo
Gabriela	Feminino	6 anos	Branca
Heitor	Masculino	5 anos	Branco
Igor	Masculino	6 anos	Branco
Janaína	Feminino	6 anos	Branca
Kátia	Feminino	6 anos	Parda
Leandra	Feminino	6 anos	Branca
Melissa	Feminino	6 anos	Parda
Niara	Feminino	5 anos	Branca
Otávio	Masculino	6 anos	Pardo
Patrícia	Feminino	6 anos	Negra
kayllane	Feminino	6 anos	Negra
Sabrina	Feminino	6 anos	Branca
Teresa	Feminino	6 anos	Branca
Wânia	Feminino	5 anos	Branca
Xênia	Feminino	5 anos	Branca
Yara	Feminino	6 anos	Parda
Zaira	Feminino	6 anos	Parda

Tabela 8: Características pessoais das crianças (nomes, sexo, idade, raça).

Fonte: Arquivo pessoal.

Faz parte da proposta pedagógica da instituição que cada turma eleja um nome para a mesma, nos dois últimos anos elegemos o nome da turma a partir dos contos clássicos, sendo assim essa turma já foi “Turma dos Soldadinhos de Chumbo” em 2011 e “Turma da Dona Baratinha” em 2012, neste ano deixamos livre a escolha do tema após uma disputa entre “Turma dos Três Porquinhos” e “Turma do Balão Mágico”, a segunda ganhou com uma pequena margem de votos.

As atividades diárias da turma do “Balão Mágico”: “são norteadas pela afetividade, dando aos alunos condições desenvolverem a autonomia, a expressividade, a autoestima, a ética despertando-os para as capacidades de dividir, interagir, ouvir, resolver conflitos e respeitar as diferenças individuais”¹¹.

B. As famílias

Sousa e Peres, (2002), organizaram as estruturas familiares em treze configurações diferentes, dentre as 18 famílias pesquisadas, encontramos três tipos de estrutura familiar que segundo Peres e Souza podemos assim classificar: família nuclear

¹¹ Intenções pedagógicas obtidas no diário da turma.

que consistente de mãe, pai, e filhos biológicos ou adotivos; família monoparental onde apenas a mãe arca com a responsabilidade de criar o (a) filho (a); família monoparental extensa que inclui mãe e filhos, primos e outros agregados adultos, tias, tios, avós. A tabela abaixo em números essa configuração:

Configuração familiar	Nº de famílias
Nuclear	10
Monoparental Extensa	3
Monoparental	5

Tabela 9: tipo de estrutura familiar

fonte: Arquivo da UMEI

As residências das famílias são em ruas próximas à escola e suas adjacências, quinze moram no próprio bairro São Gabriel e as outras três em bairros vizinhos, sendo, uma família no bairro Maria Goretti, e as outras duas no bairro Ouro minas. Habitam em residências próprias, cedidas ou alugadas. As famílias que residem em casas alugadas relataram no ato da matrícula de seus filhos (as) que metade ou boa parte da renda familiar é destinada ao aluguel. Confira a situação de moradia das famílias na tabela abaixo:

Situação de moradia das famílias	Nº de famílias
Casa própria	9
Aluguel	7
Cedida	2

Tabela 10: Situação de moradia das famílias pesquisadas.

Fonte: Arquivo da UMEI

Os dados da pesquisa referente à escolaridade dos pais revelam que cinco dos pais não foram além dos quatro primeiros anos de ensino básico, antigo primário. Dois completaram os oito anos (somente em: 06/02/ 2006 a Lei nº 11.274 regulamenta o ensino fundamental de nove anos¹², antes eram de 8 anos) do Ensino Fundamental. Quatro completaram o Ensino Médio e três não concluíram. Um dos pais tem Curso superior em geografia, outro iniciou Curso Superior em Gestão de negócios e não

¹² Dado do site: <http://educador.brasilecola.com/politica-educacional/ensino-fundamental-de-nove-anos.htm> acesso em 01 novembro de 2003.

concluiu. Dos dois restantes um não informou a escolaridade e o outro é analfabeto. Estes números podem ser vistos em porcentagens na tabela a seguir:

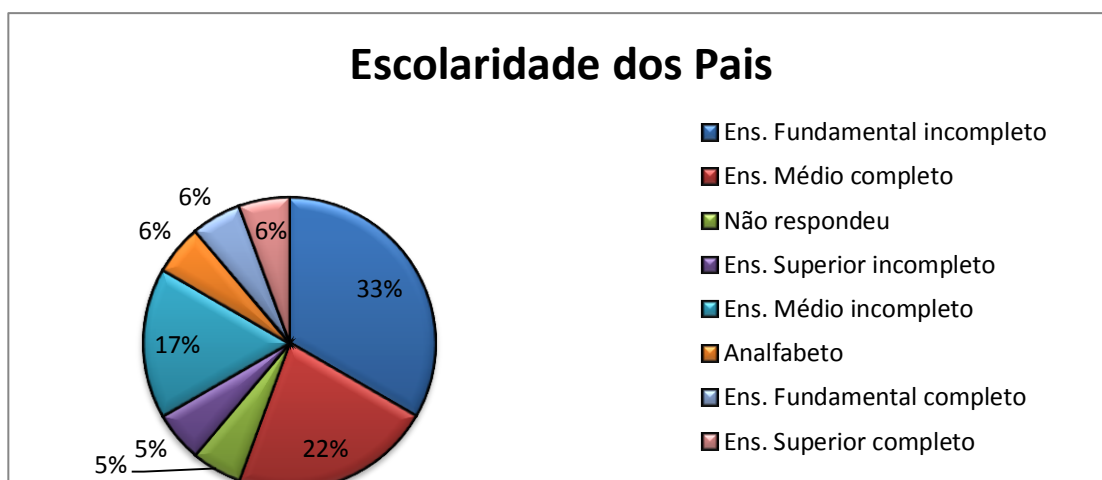


Tabela 11: Escolaridade dos pais das crianças pesquisadas.

Fonte: Arquivo pessoal.

Os dados da escolaridade das mães confirmam os do censo do IBGE de 2010¹³ que mostram que o nível de instrução das mulheres é mais elevado que dos homens. Entre as 18 mães pesquisadas, nove possuem Ensino Médio completo e uma delas ainda não concluiu. Um delas possui Ensino Fundamental completo e uma incompleto. Três possuem Curso Superior completo em: Administração, Administração com pós-graduação em Marketing, Ed. Tecnológica e Engenharia de Vendas e uma tem Mestrado em Educação, apenas uma se declarou analfabeta. Os números podem ser vistos em porcentagens na tabela abaixo:

¹³ Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_resultados_amostra.shtm
 acesso 01 de novembro de 2013.

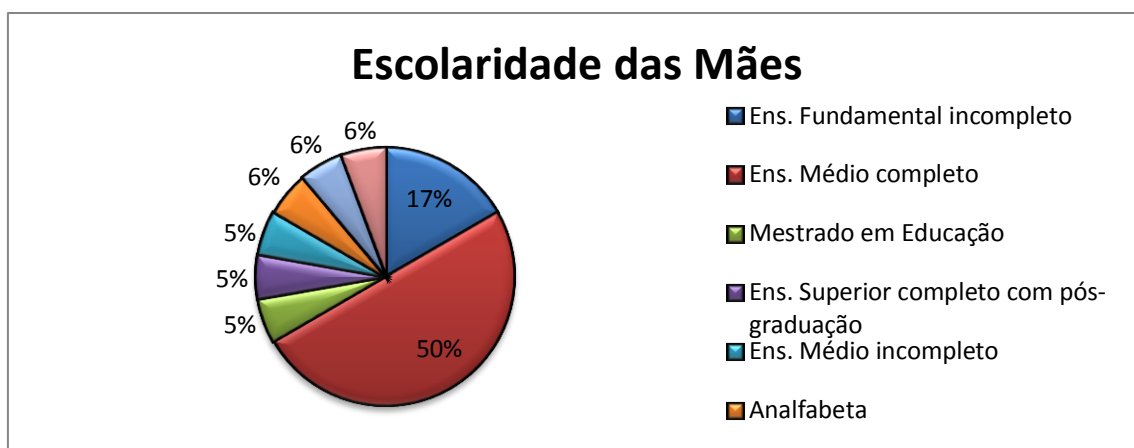


Tabela 12: Escolaridade das mães das crianças pesquisadas.

As profissões dos pais e mães são as mais diversas, sendo três mães declararam estar desempregadas e quatro não informaram; entre os pais onze não informaram a profissão.

Ocupação profissional	Pai	Ocupação profissional	Mãe
Mecânico	1	Empregada Doméstica	1
Artífice	1	Desempregada	3
Acabamentista de Inox	1	Professora	1
Motorista	1	Recepcionista	1
Pizzaiolo	1	Projetista	1
Policial Civil	1	Assistente de Pessoal	1
Aposentado	1	Costureira	1
Não informou	11	Diarista	1
-	-	Cabeleireira	1
-	-	Operadora de SAC	1
-	-	Técnica Administrativa	1
-	-	Do Lar	1
-	-	Não Informou	4
TOTAL	18		18

Tabela 13 Ocupação profissional dos pais

Fonte: Arquivo pessoal.

Ainda de acordo com dados obtidos nos arquivos da Instituição a renda mensal das famílias gira em torno de 1 a 3 salários mínimos.

II. III. III. Plano de ação – Projeto “Lê lá, lê cá”!

Os Referências curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), no volume 03 (Conhecimento de mundo), no eixo de linguagem oral e escrita, objetiva para crianças de 4 a 6 anos:

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)

De acordo com essa orientação apresentamos às crianças os livros que fariam parte do nosso cantinho de leitura, espaço onde o material ficaria disponível para ser pego, folheado, “lido”, cuidado e, principalmente um lugar onde segundo Ritter (2009) fosse capaz de fornecer a possibilidade da fantasia, abrir portas ao sonho e inventar novos caminhos.

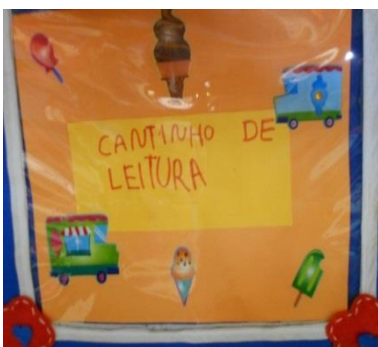


Figura 7, Figura 8, Figura 9 Cantinho de leitura da sala.

Fonte: Arquivo pessoal.

Rapidamente as crianças se apropriaram do espaço e mostraram predileção especial pelos livros com personagens que exerciam sobre eles a dicotomia fascínio/medo, tais como, bruxas, monstros, lobo mau, ogros, etc., confirmando o que diz Bruno Bettelheim em seu livro *Psicanálise dos contos de fadas* (2002, p.7), “o mal não é isento de atrações”, assim sendo, ao longo do ano foi sendo adicionado ao acervo livros de monstros, mistérios e “pavor” como, por exemplo, os que mostram as figuras a seguir:



Figura 10 Livros, Figura 11, Figura 12, Figura 13, Figura 14| Livros do acervo. Fonte: Arquivo pessoal.

Pronto o cantinho de leitura as famílias foram convidadas para uma reunião, onde puderam conhecer o cantinho de leitura, os objetivos, motivação e intenções para realização do projeto. O Projeto foi denominado: Projeto de Literatura Lê lá, lê cá, que fazia referências as leituras feitas em casa e na escola. Conversamos entre outros assuntos sobre, a parceria família/escola onde fosse possível conforme explicita Brandão e Rosa, (2011):

[...] construir uma confiança recíproca, fundamental para que se efetive a ação pedagógica. [...] e possibilitar, através da disponibilização de livros de literatura infantil, o acesso a um bem cultural que materializa um patrimônio coletivo de histórias, antigas e novas, de todos os povos (p.172,173).

Iniciado o projeto as crianças escolheram a história dos três porquinhos para decoração da capa do caderno de registro das leituras. Ouvimos várias versões da história dos três porquinhos e também o livro a Verdadeira história dos três porquinhos, de Jon Scieszka da companhia das letrinhas. Na rodinha de bate-papo laçamos várias questões que envolviam as habilidades de compreensão, de interpretação e de opinião acerca do livro a fim de que as crianças pudessem refletir sobre as histórias e trocar ideias sobre o que ouviram. A partir delas decoramos nosso caderno, usamos dobradura, colagem e desenho.



Figura 15 Caderno de registro do projeto de Literatura

Fonte: Arquivo pessoal.

Às famílias coube escolher junto com sua criança uma história ou personagem que gostassem para decorar a pasta que abrigaria o livro escolhido e o caderno de registros. Então as famílias foram convidadas a decorar a pasta juntamente com a criança e registrar o motivo ou os motivos que as levaram escolher essa história e/ou personagens.



Figura 16 Maletas do projeto de literatura

Fonte: Arquivo pessoal.

Foi possível detectar que grande parte das crianças e suas famílias optaram pelos contos clássicos, e conversando com as crianças percebemos que a maioria não tinha o suporte do livro para se basear, ou conheciam a história pelos contos orais ou através do filme em DVD. Ao que depois a mãe da Zaira vem a confirmar ao responder se a família tem costume de presentear sua criança com livros: (...) *“falta o costumes em presentear as filhas com livros, (talvez por achar melhor as histórias contadas e ilustradas no DVD)”*.

Prontos o caderno de registros e a pasta começou o projeto propriamente dito, as crianças levavam um livro para casa (escolhido por ela), no qual deveria ser feita a leitura em família, a partir daí da leitura lida eram convidados registrar através da escrita, colagem, desenhos, pinturas as histórias narradas. A cada semana tinha uma proposta diferente para o registro tais como: Recontar e registrar a história, inventar outro título ou outro final para história, representar o que sentiu ao ler a história pintando a carinha (emotions) que mais identificasse esse sentimento (carinha de medo, alegria, raiva, etc.), identificar os personagens da história, entre outros. Todas as propostas ressaltavam que deveriam ser feitas a quatro mãos, ou seja, do adulto e da criança. Em sala de aula projeto consistia em ouvir muitas histórias e a partir delas explorar inúmeras possibilidades, as quais discorrerei mais tarde.

III. ANÁLISE E DICUSSÃO DOS DADOS

III. I. A importância da leitura literária no interior das famílias das crianças.

Para compreender o lugar que a leitura ocupa no interior das famílias analisei dados de um questionário em anexo.

Um dos itens do questionário buscava responder o que as famílias costumam ler e com qual frequência leem, foram elencados os seguintes portadores de texto: Jornais; Revistas; Bíblia, Livros; Gibis; Sites da Internet. A família deveria numerar sua resposta de acordo com a frequência lida: 1-Nunca 2-raramente 3-Regularmente 4-Frequentemente.

A tabela abaixo revela que os Jornais e a Bíblia são gêneros mais lidos pelas famílias. Todas as 18 famílias os citaram embora 7 delas dissessem lê-los raramente, 6 famílias os leem regularmente e 5 famílias os leem frequentemente.

Dos 6 portadores de textos citados somente 3 famílias citaram ler todos, sendo, que apenas 1 revela lê-los frequentemente.

Família do (a):	Jornais	Revista	Bíblia	Livros	Gibis	Sites Internet
Fábio	4	3	4	3	3	4
Gabriela	3	4	3	2	3	2
Heitor	2	1	4	3	1	1
Igor	4	1	2	1	1	1
Janaína	3	4	2	1	1	1
Kátia	2	3	4	1	1	1
Leandra	3	1	2	1	3	1
Melissa	2	1	3	3	3	1
Niara	2	1	3	3	1	1
Otávio	3	1	3	1	1	2
Patrícia	2	1	2	4	4	1
Rayane	3	3	2	1	1	1
Sabrina	4	4	3	1	1	4
Teresa	4	1	3	1	2	1
Wânia	2	1	3	1	1	4
Xênia	4	4	4	4	4	4
Yara	3	3	2	1	1	1
Zaira	2	3	2	3	1	1

Tabela 14: Frequência com que os entrevistados costumam ler

Fonte: Arquivo pessoal.

Em resposta a pergunta: quem é o adulto que normalmente lê para a criança a pesquisa revelam que apenas um pai assume para si a tarefa de ler histórias para sua criança, para outras três crianças a mãe divide a tarefa com a avó ou outro adulto e as outras catorze crianças são as mães quem assumem esse papel, o artigo de A. Wagner e cols. (2005), “Compartilhar Tarefas? Papéis e Funções de Pai e Mãe na Família Contemporânea” publicada na Revista Psicologia e Teoria e Pesquisa confirma essa realidade quando afirma:

É curioso, entretanto, observar que apesar de 69% da amostra de mulheres trabalharem fora e ter participação semelhante ao marido, principalmente, no que diz respeito ao sustento dos filhos, ainda aparece como trabalho feminino à função de nutrição e acompanhamento do cotidiano dos filhos (tarefas escolares). A. Wagner e cols. (2005, p. 186).

O gráfico abaixo revela os dados mencionados acima:

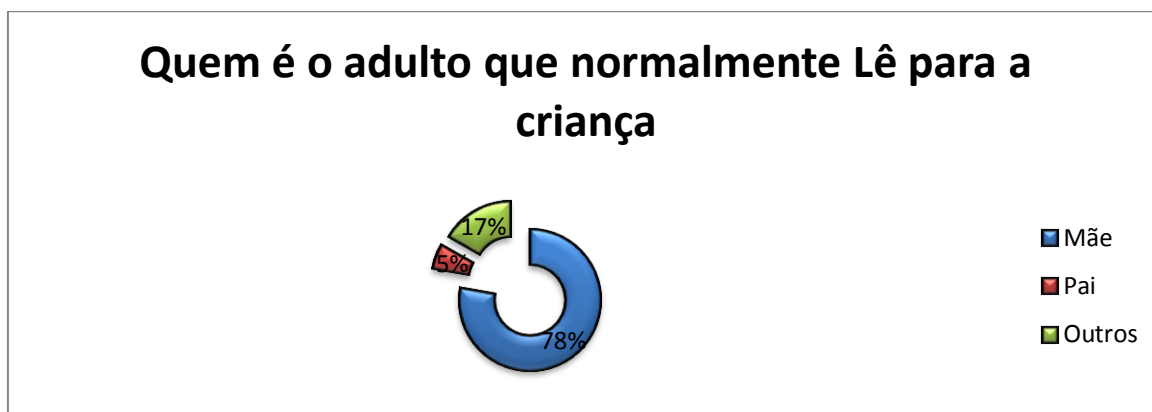


Tabela: 15 Quem é o adulto que normalmente Lê para a criança

Fonte: Arquivo pessoal.

Ao serem perguntadas sobre o costume de presentear os filhos (as) com livros, das 18 famílias pesquisadas, apenas quatro tem o hábito de sempre presentear os filhos com livros, quatro raramente o fazem e dez nunca presenteou seu filhos (as) com livros. Confira como ficam os dados na tabela abaixo:

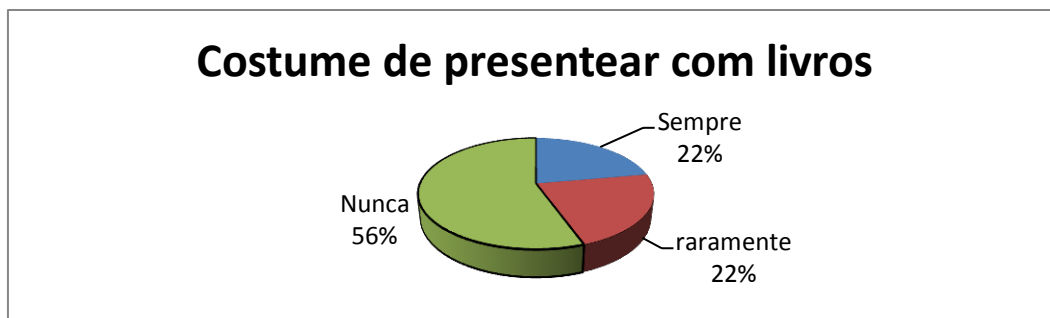


Tabela 16: Costumes com que as famílias presenteiam com livros

Fonte: Arquivo pessoal.

Este dado é bastante preocupante uma vez que pesquisas feitas pela Revista Retratos da Leitura no Brasil concluem que 88% dos leitores entrevistados revelam a importância de terem ganhado livros ter influência no seu gosto pela leitura.

A criança e a posse de livros infantis em casa revelaram: uma não possui nenhum livro segundo ela os que tinham rasgaram, a que possui apenas um disse que a mãe guardou os outros para não estragar, sete das crianças possuem entre dois e cinco livros, pois, conservaram os livros do Kit literário da PBH, quatro possuem entre seis a dez livros e quatro possuem mais de dez. É curioso observar que uma das crianças que possui mais de dez livros em casa, todos fazem parte do kit literário da PBH, uma vez que ela esta matriculada na escola desde 2008, e nesse ano iniciou a política de distribuição do kit literário, e o kit de inauguração continha dez livros. Segundo a criança ainda possui todos esses livros, alguns já gastos pelo uso.

Os dados a seguir revelam quantos livros infantis às crianças têm em casa e que podem ter acesso diariamente:

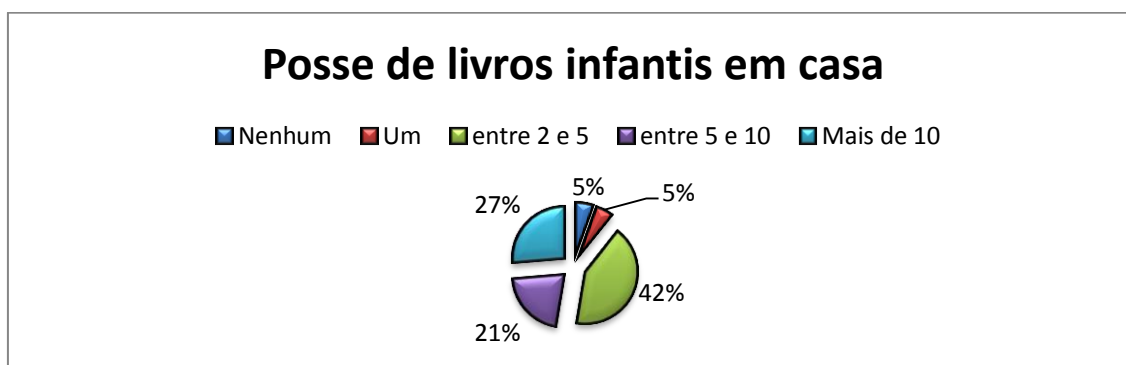


Figura 17 Posse de livros infantis em casa

Fonte: Arquivo pessoal.

Quanto ao acesso a bibliotecas somente uma família revelou já haver levado sua criança nesses espaços as demais nunca foram com os filhos (as). Quanto a levar crianças em feira literárias três famílias informaram já ter levado sua criança à feira do livro infantil que ocorre todos os anos em BH.

Ao serem perguntadas se acham importantes ler para suas crianças todas as famílias afirmou que sim, e disseram ler com prazer, porém os dados acima demonstram o quão pouco as famílias leem e proporcionam as suas crianças acesso as práticas de leituras. Solé (2003, p.17) afirma que: “Aprende-se a ler vendo outras pessoas lerem, prestando atenção às leituras que estas fazem para outras pessoas, experimentando e equivocando-se”...

O projeto de literatura “Lê lá, lê cá” não teve como interesse fundamental a alfabetização embora, seja evidente que ler para uma criança repercute na qualidade da mesma (Reyes, 2010). As famílias das crianças da Educação Infantil frequentemente perguntam: quando meu filho vai começar a ler e escrever? E muitas vezes são essas mesmas famílias que cobram a alfabetização, as que mais acham perda de tempo ler histórias para crianças, pensam que não há sentido uma criança que ainda não sabe ler levar livros literários para casa. Teberoski e Colomer (2003, p.35, *apud*, Feitelson, Kita e Goldstein (1986)). Citam:

Os pais de uma criança com fracasso escolar em leitura e escrita ficaram muito surpresos quando lhes perguntamos se tinham livros infantis em casa. Eles acreditavam que o uso de livros era consequência do ensino escolar e sustentavam que comprariam livros para este soubesse ler, e não antes. O argumento desses pais está associado ao que conhecemos como “efeito Mateus”¹⁴ (Stanovich, 1986).

Teberoski e Colomer, ainda (2003, p.26) defendem que: “Desde cedo as crianças às quais se lê frequentemente desenvolvem uma grande sensibilidade para a linguagem e o conteúdo das histórias”. As autoras falam da importância da leitura diária ressaltando os seus benefícios já no segundo ano de vida das crianças e, acrescentam que:

“quando os adultos incluem as crianças ativamente em torno de atividades de escrita, colaboram para aumentar seu vocabulário e para a compreensão das funções do texto escrito. Ambos os aspectos estão relacionados ao desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita”. (2003, p.34).

¹⁴ O nome Mateus é uma homenagem ao evangelista Mateus, que foi o primeiro a chamar atenção para este fenômeno de influência em duas direções: o efeito de que o rico se enriquece e o pobre se empobrece. (Ana Teberoski e Teresa Colomer, 2003, p. 26).

É relevante citar um episódio que confirma a fala da autora: Certo dia estava eu e as crianças em uma roda de exploração com os livros de literatura quando Otávio pega um livro e o folheia e chegando a determinada página me diz:

“Professora, eu sei o que está escrito aqui”. É mesmo? (eu respondo). “Sim, eu sei, quer ouvir”? (Otávio). “Quero.” (respondo imaginando que ele ia inventar uma história). No que ele “lê”: “Pique-pega, peguei também! Belém, Belém, nunca mais fico de bem... Qual é a cor do seu namorado? Azul, branco, negro, dourado”? (Registro de observação, dia: 07/05/13).

Ele abriu a página exata em que estava escrito esta parlenda, era parte do livro “Doce princesa Negra” de Solange Cianni. Ele levava para casa esse livro fazia uns dias, sua mãe leu para ele e seus irmãos e ensinou-os uma brincadeira de mão que ele acabou por nos ensinar e nossa roda de literatura virou uma gostosa brincadeira. Ritter (2009), diz que brincar com as palavras desperta o desejo de descoberta e o amor pela leitura.

O autor salienta:

E se os livros poucos havia em minha infância, e se havia histórias de assombramento, existiam também as brincadeiras de roda, as quadrinhas, as parlendas, brincadeiras com palavras, trocadilhos, assonâncias e aliterações, que enchiam minha mente e minha boca de risos. Ritter, (2009, p.15)

Perguntei a ele qual outra parte do livro ele sabia ler ele lembrou todo o enredo do livro, e quando perguntava a ele qual a página que estava escrito isso ele dizia não saber. Perguntei-lhe: como você sabe onde está escrito pique-pega... (disse recitando toda a parlenda)

Ele disse: sei por que pique-pega começa com a letra P. Rindo completa: Você não sabe que pique-pega começa com a letra P, não?

A brincadeira ensinada pela mãe, o “ler” e ouvir a história várias vezes fez com que Otávio guardasse a parlenda em sua memória visual. Esses mecanismos de contextualização que usou para saber onde passar as páginas é segundo Reyes, (2010), operações essenciais para o ato de leitura. A autora acrescenta que “a leitura de letras nas páginas é apenas uma de suas muitas formas”. Reyes (2010, p.89).

A mãe do Otávio ao inserir a brincadeira durante a leitura do livro ajudou sua criança a se familiarizar com a sonoridade das palavras que não serviram apenas para brincar, mas, também para pensar no funcionamento da linguagem, (Reyes, 2010). As famílias desconhecem nas práticas de leitura a contribuição para o desenvolvimento do conhecimento sobre a escrita e a linguagem escrita.

A psicologia descreve a criança nesta faixa etária com pré-leitor (Coelho, 2000), diz ainda que quer em casa o na escola a criança precisa da mediação do adulto o relato a seguir demonstra como a mãe não tem consciência dessa importância.

Decorrido dois meses do projeto de Literatura “Lê lá, lê cá”, o registro feito em casa deveria ser um relato de como estava sendo a experiência de leitura em família, a mãe Yara assim relatou:

*“Foi normal indiferente. Pois nos fins de semana o tempo é muito corrido para ficar contando **“historinhas”**, principalmente porque nunca estamos em casa nos fins de semana. E as histórias são contadas no domingo à noite na maior correria”.*

Diante dessa fala, a mãe foi convidada para uma reunião. Onde foi possível conversar sobre a importância de encontrar um tempo na correria diária para propiciar a sua filha essa mediação da leitura feita por um adulto e que se o final de semana era complicado para esse encontro, poderia ser acordado outro dia para entrega da pasta e assim mãe e filha poderiam desfrutar desse momento. A esse respeito Yolanda Reyes (2010, p.85) argumenta:

“O adulto que coloca a vida real em suspensão por um instante e adia as obrigações para compartilhar um bom livro com o filho... (...) propicia a renovação de um pacto simbólico... E a criança, lê nas entrelinhas que a leitura é um ato de encontro”...

Os dados acima, a observação e a conversa com as crianças demonstram o pouco espaço que a leitura tem no interior das famílias. Felizmente a maioria das famílias se envolveu com o projeto visando contribuir com o desenvolvimento de sua criança.

III. II. O envolvimento das crianças com a leitura literária no âmbito familiar e escolar

A intervenção inseriu as crianças em práticas de leitura que ganharam vida na interação criança/adulto, criança/criança.

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor... Ler histórias sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com situações vividas pelos personagens... (...) e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de envolvimento.” (Abramovich, 1995, p.17).

O projeto de Literatura “Lê lá, lê cá” teve duração de oito meses, durante esse tempo a cada semana as crianças elegiam os livros que queriam levar para casa, como já dito anteriormente elas mostraram predileção pelos livros de monstros e personagens “malvados” era necessário criar várias estratégias de escolha (todos queriam ser o primeiro a escolher) para que todos tivessem oportunidade de levar tais livros para casa. A partilha e os relatos das leituras feitas em casa eram episódios muito ricos, nestes momentos os papéis se invertiam e crianças exerciam o papel de contadores de histórias.

Até mesmos as crianças mais tímidas que não davam conta de fazer o reconto expressavam os seus sentimentos a respeito da leitura do livro feito em casa. Eram nestes momentos que ficavam nítidos quais as famílias que realmente haviam lido os livros para suas crianças. Outro momento em que se percebiam quais eram as famílias que realmente liam, ou liam com prazer eram os momentos de escolher o livro para casa. Normalmente as crianças cujas famílias não valorizavam este momento resistiam em levar os livros para casa. A mãe da Wânia (uma das crianças que não gostava de levar o livro para casa) diz o seguinte:

Às vezes a criança nesta idade não tem muita paciência para escutar histórias, passei por muita luta para a Wânia me ouvir ler as histórias, pois, ficava agitada.

Essa não era a observação que se fazia em sala, Wânia ouvia e participava com muito interesse da hora da leitura e era quem mais contribuía nos momentos de diálogos recontos e registros sobre os livros.

Vale ressaltar que ao final do projeto essa mesma mãe relata que:

“Foram momentos muito bons para Wânia e para mim também, apesar de eu não gostar muito de ler, foi um aprendizado para mim”.

Assim, foi possível constatar que a Wânia não gostava de levar livros para casa, pois, o momento de leitura com a mãe não era prazeroso, por não gostar de ler, certamente, não com palavras, mas com o corpo e a própria entonação da voz acabava por revelar a filha tal sentimento.

Isso não interferia na sua relação com os livros em sala de aula. Muito pelo contrário ela ficava ansiosa pela hora do conto e participava sempre com muito interesse e atenção desses momentos. Além da Wânia mais duas crianças resistiam levar o livro para casa, mas, tinham igual paixão pelos livros e histórias contadas na sala de aula.

Dentre a maioria das crianças foi possível perceber que o livro serviu de ponte para o “triângulo amoroso”, (Reyes, 2010), entre criança-livro-adulto tanto em casa, como na escola. Esse triângulo amoroso tornou os momentos os de ouvir histórias e o contato com a literatura em algo muito especial.



Figura 18 Triângulo amoroso criança, livro, adulto.

O relato da mãe da Janaina confirma essa aproximação afetiva entre criança-livro-adulto, principalmente entre mãe/filho (a), pois é esse ente quem na maioria das vezes lia para as crianças.

“É muito importante ler para a criança, para incentivar a aprender melhor e aprender as coisas da vida... Reuni mãe e filha, já que o dia-a-dia é tão corrido.” (Depoimento da mãe de Janaina).

Yolanda Reyes (2010, p.85), reforça o efeito positivo de um adulto deixar de lado seus compromissos para prática de leitura:

“O adulto que coloca a vida real em suspensão por um instante e adia as obrigações para compartilhar um bom livro com o filho... (...) propicia a renovação de um pacto simbólico... E a criança, lê nas entrelinhas que a leitura é um ato de encontro”...

Os depoimentos de algumas mães revelam como foram esses encontros mediados pela Literatura:

“A experiência em família foi muito boa, trouxe conhecimento e alegria para a gente. Nós sempre fazíamos a leitura no domingo a tarde e era muito gostoso e divertido. Com a leitura em família, a Sabrina acabou por criar o hábito de pedir para lermos outros livros para ela”. (Fala da mãe da Sabrina).

“Tomamos gosto pela leitura, Patrícia aprendeu a gostar de contar histórias e melhorou muito o seu vocabulário. Tivemos momentos agradáveis em família, nos divertimos bastante. Sentíamos falta quando nos fins de semana por um motivo ou outro não tínhamos o livro para lermos. Esse projeto foi ensinando e ajudando meus filhos, ler, ouvir e assim juntos fomos aprendendo a cada livro uns com os outros”. (fala da mãe da Patrícia).

“Contar histórias aos filhos ou às crianças pelas quais temos afeto, geralmente é destituída de qualquer intenção. É apenas partilha, carinho, troca. É revelação de que um (aquele que conta) se interessa (ou se preocupa) por outro (aquele que escuta)”. Caio Ritter, (2009, p.38).

Essa troca, carinho e partilha também aconteceu na escola, tanto na interação adulto/criança, quanto na relação criança/criança. Ouvir histórias, recontar, registrar, representar, pintar, desenhar, fazer de conta foram algumas das ações mediadas pela literatura.

Na escola criaram-se várias oportunidades para que as crianças participassem como sujeitos ativos no processo de apropriação da leitura. Relato a seguir algumas atividades desenvolvidas durante o Projeto “Lê lá, lê cá”:

A hora do conto era sempre um momento muito aguardado pelas crianças. Cabe ressaltar um desses momentos: A história *Bruxa, Bruxa venha a minha festa*, de Arden Druce, foi contada com a participação das crianças. A história se inicia com um convite:

(Professora) *“Bruxa, Bruxa venha a minha festa”*. (Crianças) *“Obrigada, irei sim, só se você convidar o gato”...*

A cada página virada um novo personagem era convidado para a festa agradecia e pedia para convidar outro personagem. O último personagem convidado são as crianças que agradecem e dizem que só vão à festa se a Bruxa for convidada. As crianças ao serem interrogadas se de fato queriam que a Bruxa viesse à festa, disseram que sim, nisto, abaixei atrás da mesa, coloquei uma máscara de Bruxa e virei, foi uma correria geral. Aconteceu uma ambivalência das emoções, medo e excitação, realidade e

fantasia, pois, houve um conflito entre o real e o faz de conta. Reyes (2010, p.62) salienta que: “[...] a literatura parece falar para as crianças em um *outro* registro, sem subestimar as capacidades delas, e que se atreve a elaborar as dificuldades existenciais que elas enfrentam e são impossíveis de “traduzir” no plano estrito da lógica consciente”.



Figura 19 Crianças Brincando com a “Bruxa”.

Fonte: Arquivo pessoal.

Ao longo do projeto vale ressaltar que ouvimos muitas histórias e vários gêneros textuais como a poesia ouvir a poesia “ A boneca” de Olavo Bilac, as crianças foram convidadas a formar duplas e confeccionar com papel jornal uma boneca, um bola e uma peteca e após encenar a poesia. Após a confecção representaram a poesia, os colegas foram narrando e as duplas se apresentando. Caio Ritter (2009) diz que o teatro contribui para a formação de leitores. As crianças se divertiram muito as iamgens abaixo ilustram:



Figura 20, Figura 21 Crianças representando a poesia: “A Boneca” Olavo Bilac. Fonte: Arquivo pessoal.

Como já foi dito o teatro tem um papel importante na formação de crianças leitoras, assim sendo escolhemos uma peça teatral em cartaz para levarmos as crianças. Pensando na predileção das crianças com os personagens que causam medo, escolhemos a peça teatral “Pluft, o fantasminha”, de Maria Clara Machado. As crianças ouviram a história antes e puderam identificar os personagens e o enredo. Elas apreciaram muito o espetáculo para a maioria delas era a segunda vez que ia ao teatro, uma vez que já haviam ido com a escola no ano anterior, observa-se que essa não é uma prática cultural das famílias.

Ao longo do projeto visitamos a biblioteca da escola a qual a UMEI esta inserida, foram bons momentos, visto que não é um lugar que as crianças frequentam com suas famílias, segundo dados apontados acima somente uma das famílias tem o hábito de frequentar esses espaços. Sendo assim propor essa experiência para as crianças foi muito enriquecedor. Já que eles puderam conhecer a organização desses espaços e desfrutar do acervo destinado a sua faixa etária.



Figura 22, Figura 23 Visita à Biblioteca da EM. Oswaldo França Júnior Fonte: Arquivo pessoal.

Outro importante instrumento de análise foi o caderno de registro no qual as crianças eram convidadas a registrar suas experiências de leitura em casa e na escola, ou seja, “ler e escrever de múltiplas formas, pintando, brincando de fazer de conta, ouvindo, decifrando, inventado histórias”. (Reyes, 2010 p.72).

IV. Considerações finais

A pesquisa apontou que a leitura em geral não é uma prática cultural presente nas famílias. A maioria das famílias sequer tem como hábito presentear os filhos com livros. Para Caio Ritter (2009) a leitura também precisa ser ensinada, neste sentido a pesquisa contribuiu para a prática literária no interior das famílias, mesmo as famílias cujo, as mães diziam não gostar de ler e não ter tempo para ficar lendo “historinhas” para crianças cederam à pressão do tempo e ao gosto pessoal e se envolveram no projeto visando contribuir com o desenvolvimento dos seus filhos (as).

Entre as lições aprendidas vale ressaltar que a leitura tem o poder de nos transformar, ainda que não notemos, Ritter (2009). O gesto de levar os livros para casa foi reconhecido pelas famílias como um momento de descobertas e encontros prazerosos entre criança/família mediados pela literatura. A leitura foi um elo no triângulo amoroso entre criança, livro, adulto. Brandão e Rosa (2009, p. 180) dizem:

Embora as crianças ainda não leiam com autonomia, elas são inseridas em práticas de leitura de textos completos, interessantes e que ganham vida na interação adulto-criança. Sem que isso seja dito explicitamente, os pais estão sendo apresentados a um modelo de ensino da leitura que supõe um leitor interessado em “desvendar” o texto e que dispõe de muitos conhecimentos sobre o que é ler, à medida que desenvolve estratégias compartilhadas de leitura.

“São das práticas de ouvir e contar histórias, que surge a nossa relação com a leitura e a literatura”, (Kaercher, 2007, p.82), a escola tem a função social de viabilizar o acesso à leitura, portanto não bastam que os livros estejam disponíveis na biblioteca ou em cantinhos de leitura eles devem ser lidos e explorados, ampliando assim a recepção leitora.

Para finalizar concordo com Ritter (2009, p.57) quando ele diz: “Eu acredito na obrigatoriedade da leitura.[...] Claro que não adianta apenas obrigar a leitura, mas tornar essa obrigatoriedade em algo sempre renovador”. Esse é o grande desafio de pais e professores como agentes formadores. Afinal, como disse Cecília Meireles (*apud* Ritter, 2009, p.54) “a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É nutrição”.

V. Referências bibliográficas:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. - 5 ed.- São Paulo: Scipione, 1995.

ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins de infância**. Disponível:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1413247820020002&lng=pt&nrm=io
acesso em 1º de agosto de 2013.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Disponível em:
<http://www.faroldoconhecimento.com.br/livros/Educa%C3%A7%C3%A3o/PHILIPPE-ARIES-Historia-social-da-crianca-e-da-familia.pdf> acesso em 1º de agosto de 2013

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para Educação Infantil – Desafios da Formação**. Belo Horizonte: SMED, Jun.2013.

_____. **Lei n. 8.679. Criação das Unidades Municipais de Educação Infantil**. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, de 11 de novembro de 2003.

_____. **Lei nº 10.572. Transforma o cargo público efetivo de Educador Infantil no cargo público efetivo de Professor para a Educação Infantil**. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, 13 de dezembro de 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. - Tradução de Arlene Caetano 16ª ed.- PAZ E TERRA – 2002.

BONDIÁ, Jorge Larossa. **Notas sobre experiência e o saber da experiência**. Disponível:

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf acesso em: 13 de julho de 2013.

BRANDÃO, Maria Solange e ROSA, Ester Calland de Sousa. **Projeto Mala de leitura: aproximando a escola da família através da circulação dos livros**. In BRANDÃO, Ana Caroline Perrusi; ROSA Ester Caland de Sousa (Org.) *Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas*. 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 27 ed. São Paulo: Saraiva 2001. – (Coleção Saraiva de Legislação)

_____. **Lei Federal nº 8069**. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário Oficial da União. Brasília, 13 de julho 1990.

_____. **Lei Federal nº 9394**. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 01**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 05**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira**. São Paulo: Quorum., 1983.

_____. **Literatura Infantil - Teoria. Análise. Didática**. – 1 ed.- São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria & prática**. - 18 ed. - São Paulo: Ática, 2003.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Imagens Contraditórias das Infâncias – Crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva**. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Org.) *Infâncias na Metrópole*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

DIAS, Regina Célia. **Luta movimento, creche: a história da conquista de um direito**. In: SILVA, Isa Terezinha F. Rodrigues da (Org.). *Creches comunitárias: histórias do cotidiano*. Belo Horizonte: AMEPE, 1997.

KAECHER, Gládis E. **E por falar em Literatura**. In: CRAIDY, Carmen Maria; KAECHER, Gládis Elise P. da Silva (Org.) - Educação Infantil: pra que te quero? - Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e porque ler contos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MONTEIRO, Adriana Torres Máximo; CARVALHO, Levindo Diniz. **“As coisas que não têm nome são mais pronunciadas por crianças”**: Culturas infantis e produção simbólica. Revista Atos de pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v.3, p. 632-657, set/dez 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. UFMG- GT: Sociologia da Educação / n.14 Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14214int.rtf>

RAMOS, G. - **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler, o texto visual - Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Retratos da leitura no Brasil- 3ª edição. Disponível em: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf: acesso em 1º de agosto de 2013.

Revista Brasileira de Educação nº. 20 Rio de Janeiro May/Aug. 2002 disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=1413-2478&script=sci_issues: acesso em 1º de agosto de 2013.

RITTER, Caio. **A Formação do leitor literário em casa e na escola**. 1ed. – São Paulo: Biruta, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea**. Brasília: UNESCO, 2003.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Eu falei que ele não sabia brincar: relações de gênero nas interações de pares de crianças inseridas em um contexto de educação infantil**. Monografia (Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SOUSA, Sonia Margarida. Gomes; PERES, Vannusia Leal. Andrade. **Famílias de camadas populares: um lugar legítimo para a educação/formação dos filhos.** *In:* I.R.C. Barker & M.H. Zamora (Org.). *O social em questão*. Rio de Janeiro: PUC.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A Educação Infantil na realidade Brasileira Contemporânea.** *In:* Org. Glaura Vasques de Miranda, Maria Antonieta Antunes, M^a Umbelina Caiafa Salgado, Veredas – Formação Superior de professores: módulo 7 – volume eletiva1/ SEE – MG; - Belo Horizonte: SEE – MG, 2005.

WAGNER, Adriana e cols. **Compartilhar Tarefas? Papéis e Funções de Pai e Mãe na Família Contemporânea.** *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa* Mai-Ago. 2005, Vol. 21 n. 2, pp. 181-186. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n2/a08v21n2.pdf>

ANEXOS

FAE
Especialização
em Docência na
Educação Infantil

UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
DOCEI – CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL

QUESTIONÁRIO

UMEI SÃO GRABIEL – PROJETO DE LITERATURA “LÊ LÁ, LÊ CÁ”!

Professora: Solange Aparecida Ferreira

Nome do aluno (a) _____

Nome do pai: _____

Nome da mãe: _____

“Ah, como é importante para a formação da criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início de aprendizagem para ser leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas”. (Fanny Abramovich).

1. Grau de instrução do pai:

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

2. Grau de instrução da mãe:

- () Analfabeto.
- () Ensino fundamental completo.

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

3. A criança tem irmãos?

- () Sim, quantos: _____ () Não.

4. Quem é o adulto que normalmente lê para a criança?

- () Pai () Mãe () Irmão(a) () outros _____

5. A família tem costume de dar livros de presente para a criança?

- () Sempre () Raramente () Nunca

6. Indique aproximadamente quantos livros infantis à criança possui e que pode ter acesso diariamente em casa?

- () Nenhum () Um () Entre dois e cinco () Entre seis e dez
- () Mais de dez

7. A família costuma levar a criança à biblioteca?

- () Sempre () Raramente () Nunca

8. A família já levou a criança em alguma feira de livro?

- () Sempre () Raramente () Nunca

9. O que a família tem costume de ler? Indique com que frequência vocês costumam ler estes tipos de textos:

1. Nunca

2. Raramente. Três ou menos vezes ao mês
3. Regularmente. Mais ou menos uma vez por semana.
4. Frequentemente. Todos os dias.

() Livros () Jornais () Revistas
()) Outros: _____
() Gibis () Sites da Internet () Não costumam ler

10. Você acha importante lê para sua criança?

() Sim () Não

Explique sua resposta: _____

11. Quando a criança leva o livro para casa a família:

() Não Lê () Lê sem prazer () Lê com prazer

12. Cite pelo menos três aspectos positivos e três negativos do projeto de literatura: "Lê lá, lê cá!"
