

FERNANDA ROHLFS PEREIRA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ELAS  
OCORREM EM TURMAS DE UMA UMEI DE BELO HORIZONTE?

Belo Horizonte

2014

FERNANDA ROHLFS PEREIRA

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO ELAS  
OCORREM EM TURMAS DE UMA UMEI DE BELO HORIZONTE?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Zélia Versiani Machado

Co-Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Monica Correia Baptista

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2014

Dissertação apresentada em 27 de agosto de 2014, na Faculdade de Educação da UFMG, à banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

---

Profª Drª. Maria Zélia Versiani Machado – Orientadora – (FAE - UFMG)

---

Profª Drª. Monica Correia Baptista – Co-Orientadora (FAE - UFMG)

---

Profª Drª. Aparecida Paiva (FAE - UFMG)

---

Profª Drª. Maria de Fátima Cardoso Gomes (FAE – UFMG)

---

Profª Drª. Patrícia Corsino (FAE -UFRJ)

---

Profª Drª. Liliane dos Santos Jorge (FAE - UFOP) - Suplente

---

Profª Drª. Maria Lúcia Castanheira (FAE – UFMG) – Suplente

*Dedico este trabalho aos meus pais, Cristina e Daniel, por terem me ensinado aquilo que realmente importa.*

## AGRADECIMENTOS

Às Professoras, às crianças, aos funcionários e a coordenação da UMEI na qual realizei a pesquisa, meus agradecimentos sinceros, pois sem a participação deles este trabalho não seria possível.

Às orientadoras Zélia e Monica, muito obrigada pela parceria, cuidado e apoio. Sem as intervenções e sem a leitura cuidadosa de vocês, este trabalho não seria possível.

À professora Cidinha, mãe acadêmica, quem me apresentou ao universo literário e quem me guiou nas primeiras aproximações com a pesquisa acadêmica.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, pelo amor, e por sempre acreditarem em mim.

Aos meus irmãos Pedro e Vinícius, pelo companheirismo e pela força.

A minha avó Marlene por todas as orações.

À minha “amega” Patrícia, companheira mais que fiel, amiga de todas as horas, minha irmã de alma e de coração.

À minha doce afilhada Nina, por sempre despertar o melhor em mim.

À todos os meus familiares, tios, tias, primos, primas, pela torcida e por fazerem parte da minha vida.

Aos meus adoráveis cachorros, Bob, Zurya e Fubá, pela companhia nas madrugadas de escrita, por alegrarem meus dias e por serem companheiros tão fiéis.

À Minina, mais nova integrante da família, por me mostrar que um pouco mais de carinho nunca é demais.

Ao grupo LEPI, que além de me ensinar a gostar ainda mais de literatura, me concedeu a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas maravilhosas.

Ao CEALE por todas as oportunidades concedidas e por todo o tempo de aprendizado.

À Luiza, exemplo em todos os sentidos, minha amiga, confidente e melhor conselheira.

À Karina e à Elaine, pela amizade e parceria. Amigas fiéis sempre presentes.

Às minhas amigas, Giane, Juliana, Cris, Bruna, Dani, Elaine, Mari, Paula, Flávia e Ana Paula pelo carinho e pelo incentivo.

Aos professores da FaE que me guiaram até aqui e aos maravilhosos profissionais da Pós-Graduação que sempre foram atenciosos e acolhedores.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar e problematizar as práticas de leitura literária realizadas em turmas de crianças de 4 e 5 anos, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. Como objetivos específicos, pretendeu-se explorar a rotina das turmas envolvidas na pesquisa, a forma como as professoras mediavam as práticas de leitura literária, o modo de utilização da biblioteca e as concepções das professoras acerca das questões que envolvem a formação docente, literatura e Educação Infantil. A pesquisa contemplou ainda um breve estudo da perspectiva histórica da Educação Infantil face ao reconhecimento dos direitos da criança pequena. Destacamos, nesse âmbito, o desenvolvimento das principais leis que culminaram com o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica por meio da LDB de 1996. Quanto à presença da literatura na UMEI, alguns teóricos como Hunt (2010), Colomer (2003; 2007), Coelho (1991; 2000), Reyes (2010), Patte (2012), Cademartori (2009) e Cosson (2011) nos auxiliaram na tarefa de conceituar aspectos fundamentais para essa pesquisa como, por exemplo, a definição de literatura infantil e a importância da mediação da leitura literária para a primeira infância. Como a biblioteca também foi foco de análise, apontamos aspectos relativos à sua concepção, à especificidade da biblioteca no contexto escolar, com base em novos estudos que se delineiam acerca da biblioteca para crianças menores de seis anos: a Bebeteca. Por entender que os livros que chegam às instituições públicas são oriundos de políticas públicas de incentivo à leitura, apresentamos breve panorama daquelas que se destacam na atualidade. A pesquisa foi alicerçada em procedimentos de análise qualitativa, em que, primeiramente, buscou-se traçar um perfil geral das atividades realizadas no cotidiano das turmas analisadas. Em seguida, a análise foi verticalizada na intenção de compreender como se davam as práticas realizadas pelas professoras que envolviam a leitura literária. Por fim, por meio de entrevista semiestruturada, traçamos um perfil geral das professoras no que concerne aos usos da literatura. Os resultados finais apontam que a literatura infantil está mais presente no discurso do que nas práticas das docentes, o que foi constatado na observação das atividades de leitura literária propostas e nas escolhas dos livros que foram contemplados nessas leituras, que em sua maioria ficam aquém do que a literatura oferece às crianças da Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Literatura Infantil, UMEI, Mediação.

## ABSTRACT

This research aimed to examine and problematize the practices of literary reading held in groups of children aged 4 and 5 years old in a Municipal Unit of Child Education in Belo Horizonte. As specific objectives, we sought to explore the routine of the classes involved in the research, the way teachers mediated the practices of literary reading, the uses of the library and also the conceptions of the teachers about the issues that surrounded their own education, literature and Early Childhood Education. The research also included a brief study of the historical perspective of early childhood education over the recognition of the rights of small children. We emphasize, in this context, the development of the main laws that led to the recognition of early childhood education as the first stage of basic education through LDB 1996. Regarding the presence of literature at Umei some theorists such as Hunt (2010), Colomer (2003, 2007), Coelho (1991, 2000), Reyes (2010), Patte (2012), Cademartori (2009) and Cosson (2011) have assisted in the task of conceptualizing key aspects to this research, for example, the definition of children's literature and the importance of mediation of literary reading in early childhood. Since the library was also the focus of analysis, we point out aspects of its design, the specificity of the library in the school context, based on new studies that are outlined on the library for children under six: *Bebeteca*. Understanding that the books that arrive at public institutions come from public policy to encourage reading, we briefly present an overview of those that stand nowadays. The research was grounded in qualitative analysis procedures, in which, firstly, we sought to delineate a general profile of daily activities conducted in the classes analyzed. Then, the analysis was vertical with the intent to understand how the practices performed by teachers involved literary reading. Finally, through semi-structured interviews, we draw a general profile of the teachers regarding the uses of literature. The final results show that children's literature is more present in speech than in the practice of teachers, which was found in the observation of literary reading proposals and book choices that were presented in these readings activities, which mostly fall short of what literature offers to Kindergarten children.

Keywords: Child Education, Children's Literature, Umei, Mediation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Resumo dos trâmites burocráticos para ingresso na pesquisa de campo.	66
Figura 2	Representação das salas de aulas das turmas de 4 e 5 anos da UMEI.	69
Figura 3	Leitura literária livre.	131
Figura 4	Leitura literária livre.	131
Figura 5	Crianças com o livro pop-up.	132
Figura 6	Leitura literária de “ <i>O menino Nito</i> ”.	134
Figura 7	Professora fazendo o reconto oral com pequenos grupos.	134
Figura 8	Crianças fazendo o desenho da história.	134
Figura 9	Assembleia com as turmas de 4 anos.	137
Figura 10	Passeata dentro da UMEI.	137
Figura 11	Crianças saindo da UMEI para a passeata.	137
Figura 12	Crianças na rua da UMEI fazendo a passeata.	137
Figura 13	Leitura literária pela professora referência.	139
Figura 14	Leitura literária na área externa da UMEI.	142
Figura 15	Leitura literária na área externa da UMEI.	142
Figura 16	Leitura literária na sala de aula.	144
Figura 17	Leitura literária na sala de aula.	144
Figura 18	Leitura literária livre.	145
Figura 19	Caça ao tesouro.	146
Figura 20	Caça ao tesouro.	146
Figura 21	Imagem do livro.	147
Figura 22	Crianças pintando a tela.	147
Figura 23	Trabalho final das crianças.	147
Figura 24	Crianças reproduzindo a obra de arte de Vincent Van Gogh.	154
Figura 25	Crianças reproduzindo a obra de arte de Vincent Van Gogh.	154
Figura 26	Imagem do livro e reprodução na tela pelas crianças.	154

Figura 27	Imagem do livro e reprodução na tela pelas crianças.....	154
Figura 28	Tela pintada pelas crianças, reproduzindo uma imagem do livro “ <i>O menino Nito</i> ”.....	156
Figura 29	Atividade de cópia das telas em uma folha branca.....	156
Figura 30	DAHL, Michael. <i>O cavaleiro escova os dentes</i> . Editora: Ciranda Cultural. ....	156
Figura 31	PINTO, Gersusa Rodrigues. <i>Gigi, o girassol</i> . Editora: Fapi .....	168
Figura 32	Turma 5 e 6 na biblioteca para a leitura do livro “ <i>Gigi, o girassol</i> ” .....	168
Figura 33	Crianças desenhando para a confecção do livro do girassol.....	169
Figura 34	FURTADO, Maria Cristina. <i>Pretinho, meu boneco querido</i> . Editora do Brasil.....	173
Figura 35	BELÉM, Valéria. <i>O cabelo de Lelê</i> . Editora IBEP.....	178
Figura 36	Roda de leitura do livro “ <i>O cabelo de Lelê</i> ” .....	178
Figura 37	Figura do livrão com o reconto da história “ <i>Pretinha de neve e os sete gigantes</i> ”.....	180
Figura 38	Figura do livrão com o reconto da história “ <i>Pretinha de neve e os sete gigantes</i> ”.....	180
Figura 39	Diferentes momentos de leitura do “livrão”.....	181
Figura 40	Diferentes momentos de leitura do “livrão”.....	181
Figura 41	Pintura no panô com a frase: “Irmão Afro, o mundo diz obrigado!.....	181
Figura 42	Tela representando a diversidade.....	181
Figura 43	Panô com a frase: “Penteados Afro / São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” .....	182
Figura 44	ROSA, Sonia. <i>O menino Nito</i> . Editora Pallas.....	184
Figura 45	Montagem e pintura do <i>Nito</i> e das sacolas.....	185
Figura 46	Montagem e pintura do <i>Nito</i> e das sacolas.....	185
Figura 47	Caderno de registro do projeto “Sacola Literária” com o livro “ <i>O menino Nito</i> ” .....	186
Figura 48	Boneco do menino <i>Nito</i> .....	187

Figura 49	Biblioteca projetada .....	190
Figura 50	Biblioteca da UMEI .....	190
Figura 51	Cantinho de Leitura.....	191
Figura 52	Cantinho de Leitura.....	191

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Expansão da rede pública municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte.....	28
Tabela 2	Número de creches conveniadas com a PBH.....	33
Tabela 3	Atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte nas redes municipal, estadual e particular - 1976 – 1999.....	35
Tabela 4	Atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte nas redes municipal, estadual e particular de 2000 a 2009.....	42
Tabela 5	Atendimento atual à Educação Infantil em Belo Horizonte na rede municipal de ensino e nas instituições conveniadas com a PBH.....	43
Tabela 6	Professoras envolvidas na pesquisa.....	61
Tabela 7	Calendário e observação na UMEI durante o ano de 2013.....	67

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de livros inscritos no PNBE 2008.....	100
Gráfico 2	Quantidade de livros inscritos no PNBE 2010.....	100
Gráfico 3	Quantidade de livros inscritos no PNBE 2012.....	101
Gráfico 4	Quantidade de livros inscritos no PNBE 2012.....	101
Gráfico 5	Divisão do tempo para a realização das atividades.....	121
Gráfico 6	Divisão do tempo.....	121
Gráfico 7	Atividades realizadas na Turma 1 – Karla e Elza.....	123
Gráfico 8	Atividades realizadas na Turma 2 – Gisele e Amanda.....	130
Gráfico 9	Atividades realizadas na Turma 3 – Mariana e Dirce.....	136
Gráfico 10	Atividades realizadas na Turma 4 – Roberta e Alice.....	143
Gráfico 11	Resumo das atividades das turmas de 4 anos da UMEI.....	149
Gráfico 12	Atividades realizadas na Turma 5 – Renata e Alice.....	152
Gráfico 13	Atividades realizadas na Turma 6 – Camila e Tatiana.....	158
Gráfico 14	Atividades realizadas na Turma 7 – Vilma e Dirce.....	159
Gráfico 15	Resumo das atividades das turmas de 5 anos da UMEI.....	161
Gráfico 16	Existência de biblioteca nas UMEI's de Belo Horizonte.....	189
Gráfico 17	Atividades realizadas na biblioteca da UMEI.....	192
Gráfico 18	Cursos de capacitação realizados pelas professoras da UMEI.....	201
Gráfico 19	Cursos de capacitação que as professoras da UMEI gostariam de realizar .....	203
Gráfico 20	Como as professoras se consideram como leitoras de livros literários .	203
Gráfico 21	Frequência que as professoras afirmam lerem livros literários .....	205

## LISTA DE SIGLAS

BH	Belo Horizonte
CEALE	Centro de Alfabetização e Leitura e Escrita
CEAPE	Centro de Educação e Alimentação do Pré-Escolar
CEI	Centros de Educação Infantil
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEILPE	Grupo Executivo da Indústria do Livro e dos Problemas do Escritor
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
JK	Juscelino Kubitschek
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei De Diretrizes e Bases
LEPI	Leitura e Escrita na Primeira Infância
LOM	Lei Orgânica Municipal
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MLPC	Movimento de Lutas Pró-Creches
NAF/CRAS	Núcleos de Apoio à Família/Centro de Referência da Assistência Social
DCNEI	Diretriz Curricular Nacional da Educação Infantil
NIR	Núcleo Intersetorial Regional

PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNSL	Programa Nacional Salas de Leitura
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEPRE	Programa de Educação Pré Escolar
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RME	Rede Municipal de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SMAAS	Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social
SMAC	Secretaria Municipal de Ação Comunitária
SMAS	Secretaria Municipal de Assistência Social
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
SME	Sistema Municipal de Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1: SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	23
1.1 Introdução.....	23
1.2 Os primórdios da Educação em Belo Horizonte e as primeiras instituições pré-escolares .....	24
1.3 A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e o atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos.....	26
1.3.1 A implantação do Programa Primeira Escola.....	39
1.3.2 Questões pedagógicas: Diretrizes e Proposições para a Educação Infantil.....	46
<b>CAPÍTULO 2: Abordagem teórico-metodológica: percursos e escolhas</b> .....	56
2.1 A construção teórico-metodológica: abordagem etnográfica.....	57
2.2 Objetivos gerais e específicos.....	63
2.3 A entrada no campo de pesquisa.....	64
2.4 Organização e apresentação dos dados coletados.....	70
<b>CAPÍTULO 3: LITERATURA, MEDIAÇÕES, POLÍTICAS E ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA PARA A INFÂNCIA</b> .....	72
3.1 Literatura ou Literatura Infantil?.....	72
3.1.1 Importância da literatura para a primeira infância.....	81
3.1.2 O papel do mediador para experiências significativas de leitura.....	88
3.1.3 Políticas públicas de distribuição de livros voltadas para a Educação Infantil.....	93
3.2 Breve panorama histórico: o surgimento das bibliotecas.....	104
3.2.1 Biblioteca escolar.....	109
3.2.2 Uma nova concepção de biblioteca para crianças pequenas: a Bebeteca.....	114
<b>CAPÍTULO 4 A UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	119
4.1 A distribuição do tempo.....	120
4.2 Apresentação das turmas e das atividades realizadas.....	122

4.2.1 Análise das práticas de leitura literária.....	62
4.3 A biblioteca na UMEI: limites e possibilidades.....	189
4.4 O perfil das professoras pesquisadas.....	200
4.4.1 O perfil das professoras como leitoras.....	200
4.4.2 Avaliação das professoras sobre a prática de leitura literária na UMEI.....	207
Considerações Finais.....	216
Referência Bibliográfica .....	226
Anexos.....	23

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de leitura literária realizadas em turmas de 4 e 5 anos de uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte – UMEI/BH. O estudo enfocou as diferentes maneiras com que as professoras utilizaram o livro de literatura infantil no contexto das práticas pedagógicas.

A escolha do tema da pesquisa teve motivações pessoais ligadas a minha trajetória acadêmica e as atividades de extensão com as quais venho me envolvendo desde o início da graduação.

A partir do meu ingresso no curso de Pedagogia em 2007, os temas relacionados à alfabetização e ao letramento, bem como sua relação com a educação infantil despertaram meu interesse.

Logo que ingressei no curso, tive a oportunidade de trabalhar como bolsista no Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE. Esse programa tem como finalidade avaliar e selecionar livros de literatura para serem distribuídos para todas as bibliotecas de escolas públicas brasileiras. No primeiro ano em que fui bolsista, os livros literários que seriam avaliados destinavam-se aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e alunos do ensino médio. No ano seguinte, em 2009, os livros destinavam-se às crianças da educação infantil de 0 a 5 anos, às crianças dos anos iniciais do ensino Fundamental e aos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Desde então, meu foco de atenção, interesse e encantamento voltou-se para os livros de literatura infantil. Como bolsista, tinha contato direto com os livros e oportunidade de manuseá-los, acompanhar o processo de avaliação e também ler muitos deles. A partir disso, uma série de interrogações e inquietações surgiram, como por exemplo: esses livros realmente estariam chegando nas instituições de educação infantil? As crianças estariam tendo acesso a eles? Como os professores recepcionavam a chegada dos acervos do PNBE? Que práticas literárias eram desenvolvidas com as crianças? As instituições de educação infantil possuíam bibliotecas?

Ao término do curso de graduação algumas das inquietações puderam ser sanadas a partir da realização do estudo monográfico intitulado “O PNBE nas Umei’s de Belo Horizonte: literatura infantil distribuída, literatura incluída?” (Pereira, 2011). O principal objetivo da pesquisa consistia em investigar se a distribuição de livros literários para crianças entre 0 e 5 anos, selecionados através do PNBE - estava sendo efetivada para as UMEI de Belo Horizonte. Essa averiguação abrangeu não somente a busca pelos livros do PNBE, mas também procurou identificar espaços de leitura existentes nas UMEI’s, o conhecimento (ou não) dos educadores sobre o PNBE e de que forma as crianças tinham acesso aos livros de literatura. Os resultados foram desanimadores ao mostrar que a grande maioria das UMEI’s pesquisadas não havia recebido nenhum acervo do PNBE, que os profissionais dessas instituições não conheciam o Programa e que a ausência da biblioteca era a realidade em grande parte desses espaços. Diante dos resultados desse estudo exploratório, novas questões foram suscitadas, e fomentaram o desejo de continuar a pesquisa.

Durante o curso de Mestrado, tive a oportunidade de me integrar ao grupo de pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância – LEPI vinculado ao Centro de Alfabetização e Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – Ceale/UFMG. Participar desse grupo fez com que eu me aproximasse das questões que se relacionavam às questões da leitura e da escrita na Educação Infantil sob a perspectiva do direito da criança. As discussões, pesquisas e estudos fomentados pelo grupo me aproximaram ainda mais da temática e subsidiaram muitas das reflexões presentes neste trabalho.

Esta dissertação de mestrado pretendeu verticalizar o estudo monográfico a fim de compreender e analisar as diferentes formas utilizadas pelos professores que atuam com crianças entre 4 e 5 anos de idade para trabalhar com livros de literatura infantil em atividades cotidianas nas UMEI’s.

As principais indagações desta pesquisa foram: Que atividades envolvendo livros de literatura foram realizadas pelas professoras da UMEI durante o período de observação? Como essas atividades ocorreram? De que forma se deu a utilização da biblioteca na instituição? Quais eram as concepções das professoras acerca do trabalho pedagógico realizado com literatura?

Discorrer sobre práticas de leitura literária na Educação Infantil é uma ação instigante, visto que, a literatura infantil vem se aprimorando em termos de qualidade de produção artística, o mercado editorial é um dos que mais cresce, e do ponto de vista social e das políticas públicas há um reconhecimento da importância desse segmento e também da importância de se ler para as crianças. Esses reflexos são percebidos nas produções atuais e no que se divulga sobre o assunto na contemporaneidade. Por meio dessas políticas de distribuição e incentivo à leitura os livros literários estão cada vez mais chegando às escolas de Educação Infantil. A respeito da importância da literatura dentro da escola, Faria salienta que:

Mesmo vivendo numa sociedade letrada, a grande maioria das crianças brasileiras não tem a oportunidade de conviver com a literatura nos seus primeiros anos de vida. Essa constatação nos leva a inferir sobre o papel fundamental da instituição da Educação Infantil como espaço privilegiado de aproximação da criança com a literatura (FARIA, 2004, p. 56).

Nessa perspectiva, Maciel afirma que os livros de literatura, no espaço escolar, conferem à criança uma multifacetada forma de acesso ao saber (2008, p. 7). Ainda sobre a importância da literatura, Faria discute sobre o quanto é essencial o jogo do faz-de-conta para o imaginário infantil:

(...) a literatura pode ser um espaço privilegiado para que a criança, por meio do faz-de-conta, vivencie a sua forma primordial de ser e estar no mundo, ou seja, brincar. Isso significa dizer que essa é principal atividade e a forma prioritária de aprender e se desenvolver, inserindo-se na cultura (FARIA, 2004, p.55).

É indiscutível a importância dos livros assim como a presença de bibliotecas em escolas, sendo ela de Educação Infantil ou não. Portanto, faz-se necessária não só a discussão dessa temática, mas também a investigação do que se tem feito na Educação Infantil em relação às práticas que envolvem a leitura literária. Compreende-se que a literatura deve não só estar presente em instituições de Educação Infantil, mas também estar inserida nelas de forma a proporcionar o contato e a interação da criança com o livro literário por meio de diferentes vivências e experiências de leitura.

Creches e pré-escolas devem e podem realizar um trabalho de imersão da criança no mundo literário, superando uma visão instrucional, pragmática e escolarizante da literatura infantil. A escolha dos textos literários é uma condição importante para que esse trabalho contribua

para o desenvolvimento do letramento literário (BAPTISTA, 2010 p.8)

Portanto, o desejo maior é fazer com que o uso dos livros que estão nas creches e nas pré-escolas não se restrinja a práticas meramente didáticas e, sim, que sejam promovidas atividades de leitura, manipulação de textos literários e conversas sobre eles. É necessário criar situações nas quais se promova a fruição e se ampliem as referências estéticas, culturais e éticas das crianças (BAPTISTA, 2010 p.7-8). Compreendendo a importância de a criança vivenciar e experimentar a leitura literária e os livros de literatura infantil é que se delineou essa proposta de análise e reflexão acerca dos usos do livro literário infantil em instituições destinada as crianças menores de seis anos.

Para a análise desse objeto, práticas de leitura literária na Educação Infantil, foi realizado um estudo qualitativo com abordagem etnográfica. Acompanhou-se durante sete meses, as aulas de todas as turmas de 4 e 5 anos do período matutino de uma UMEI de Belo Horizonte. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras envolvidas na pesquisa. No total, foram 101 dias de observação divididos entre as sete turmas que foram observadas. Por meio das observações, traçou-se um perfil das turmas pesquisadas a fim de se reconhecer congruências e divergências entre as turmas, tanto no que diz respeito à rotina, quanto no que concerne ao trabalho realizado com a literatura infantil.

A escolha de uma UMEI como *locus* da pesquisa deu-se por se tratar de uma instituição pública que cumpre um papel importante na construção de uma identidade para o atendimento educacional. Não somente porque amplia o número de vagas e possibilita que as crianças de famílias com baixos recursos financeiros tenham direito à educação, mas, além disso, o atendimento público possui maior autonomia para elaborar seu projeto curricular já que as regras que o regulam não são as regras do mercado, mas as da qualidade social. Ao mesmo tempo, as UMEI's, por atenderem crianças de 0 a 5 anos, garantem a identidade da educação infantil como etapa da educação básica.

Por meio da lei 8.679/2003<sup>1</sup>, foram criadas as Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI's e, junto com elas, o cargo de educador infantil (Belo Horizonte, 2009). A partir de então, o número de UMEI's vem crescendo progressivamente, entretanto ainda é insuficiente para compensar o déficit de Belo Horizonte em relação ao atendimento escolar infantil público.

Foi escolhida para a realização dessa pesquisa, uma UMEI de Belo Horizonte cujo espaço destinado ao funcionamento de biblioteca existisse, mesmo que esse espaço não fosse exclusivamente utilizado como tal e mesmo que as condições de uso não fossem ideais. A opção por uma UMEI com biblioteca deveu-se ao fato de esta condição fazer supor que esse seja um ambiente no qual aconteçam práticas de leitura que seriam investigadas nesta pesquisa. Além disso, a intenção era agregar mais uma variável de análise para a reflexão sobre a leitura literária na Educação Infantil que possibilitasse a problematização da ausência/presença desse espaço em instituições educativas públicas e exclusivas para crianças de zero a cinco anos.

As análises que subsidiaram a estrutura dessa dissertação estão organizadas em quatro capítulos, nos quais se encontram reflexões de caráter teórico e analítico: a fundamentação conceitual para as análises; a orientação do trabalho de campo; bem como o levantamento e o trato dos dados levantados durante a investigação.

No capítulo 1, será abordada a história da educação infantil no Brasil e mais especificamente em Belo Horizonte, pormenorizando o processo de desenvolvimento das leis e progressos no reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. A concepção das UMEI's também será colocada em foco por se tratar hoje de uma instituição cujo padrão arquitetônico foi delineado para atender as necessidades das crianças menores de seis anos. Será apresentada uma discussão a respeito do reconhecimento da criança como sujeito ativo e detentor de direitos, apontando a evolução das leis e das concepções do adulto até que se reconhecesse a criança de tal forma.

---

<sup>1</sup> A Lei 8.679/2003, publicada em 11 de novembro de 2003, teve como objetivo aumentar a participação do poder público municipal na gestão das políticas de Educação Infantil.

No capítulo 2, serão apresentados os percursos metodológicos em que essa pesquisa foi alicerçada, as escolhas que foram feitas para a construção do objeto de pesquisa e a forma de organização dos dados.

No capítulo 3 alguns conceitos principais para o desenvolvimento da pesquisa foram colocados em evidência. A apresentação sucinta do surgimento da literatura infantil no Brasil e no mundo foram necessários para que se pudessem discutir as diferentes concepções que esse conceito adquiriu ao longo dos anos, e como vem se desenvolvendo no cenário acadêmico. Propõem-se também uma reflexão acerca da linha tênue que existe a respeito da classificação sobre o que é literatura infantil e quais suas características e importância para a primeira infância. Outro ponto importante de análise se pautou na função exercida pela biblioteca na formação das crianças e quais concepções norteiam o seu funcionamento. Para apreciação desse aspecto foi fundamental recorrer aos estudos acerca da concepção da biblioteca e as peculiaridades da biblioteca que é destinada exclusivamente para as crianças menores de seis anos. Por entender que os livros que chegam às instituições públicas são oriundos de políticas públicas de incentivo à leitura, apresentamos também breve panorama daquelas que se destacam na atualidade.

No capítulo 4, foram apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada na UMEI durante os sete meses de pesquisa – de junho a dezembro de 2013. A coleta de dados baseou-se na observação, foto, filmagem, entrevista com as professoras, vice-diretora e coordenadora pedagógica da UMEI. Os resultados obtidos puderam ser correlacionados ao estudo bibliográfico realizado, podendo-se ao final chegar a algumas conclusões e muitos questionamentos.

As questões levantadas pela pesquisa poderão ser importantes para uma reflexão acerca das práticas de leitura literária na infância, da formação inicial de leitores e dos processos mediadores de leitura literária. Paralelamente, esperou-se obter subsídios para a discussão a respeito do lugar ocupado pela biblioteca infantil em instituições exclusivas para crianças, mostrando como ocorre sua utilização por elas e pelos professores. A respeito da importância desse espaço em instituições escolares, Bartolomeu Campos de Queirós, afirmou que,

Daí, a biblioteca ser o coração da escola. Nela está guardado o vivido e o sonhado. (*sic*) Ali todo conhecimento do homem está abrigado. Desde o que o humano realizou ao que ainda sonha realizar. Conceitos, perguntas, dúvidas, medo, anseios, fantasias, tudo está à disposição do leitor. Tudo está em aberto, aguardando novas respostas, diferentes entendimentos, outras revelações. As bibliotecas nos aguardam com novas propostas de mundo, outras alternativas de relações, ricas condições de convivência, diferentes histórias, outros olhares sobre o mundo. (QUEIRÓS 2009, p. 27)

Esse olhar sobre a Educação Infantil justifica-se pela importância desse atendimento educacional, que por muitos anos não foi priorizado pelo poder público em Belo Horizonte, sendo esse direito tardiamente reconhecido. Nessa vertente, também será discutido o papel que a biblioteca exerce nesse espaço, refletindo a respeito da sua significação e características para o público infantil.

Acredita-se que este estudo poderá contribuir para a melhoria das políticas públicas, sobretudo aquelas relacionadas à formação de professores, capacitando-os e formando-os para uma recepção e o uso significativo dos acervos de livros infantis. Talvez esta seja a maior crítica ao PNBE: manter-se praticamente na distribuição de livros e não investir na formação de profissionais que mediem a leitura. Como salienta Silva (2009), essa estratégia deveria ser acrescida às políticas públicas de melhoria e implantação de bibliotecas, bem como a informação nesses espaços. Esperamos que os leitores possam encontrar, através das narrativas, aqui presentes, subsídios para reflexões acerca de práticas literárias realizadas e a respeito da importância da mediação e seleção de livros literários adequados às crianças.

## CAPITULO 1

### SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 1.1 Introdução

Belo Horizonte despontou como a primeira cidade planejada do país, sendo inaugurada em 12 de dezembro de 1897. A cidade foi criada para abrigar cerca de 400 mil habitantes e ser a sede política do governo republicano, considerada a capital da modernidade. Projetada com seus bairros, avenidas e monumentos, tornou-se a sede política do governo mineiro. Hoje, cento e dezessete anos após sua inauguração, Belo Horizonte conta com quase 2,4 milhões de habitantes<sup>2</sup> e tem enfrentado grandes desafios para ofertar atendimento e serviços para a infância, dentro de uma política de inclusão, pautada pela perspectiva de crianças como sujeitos de direitos (Terra, 2008).

Até 2004, Belo Horizonte não oferecia nenhuma vaga pública para o atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos, divergindo da tendência nacional na qual predominava o atendimento em creches<sup>3</sup> municipais<sup>4</sup> e contava com pouco mais de quatro mil vagas públicas em escolas ou classes públicas de Educação Infantil, para crianças de quatro a seis anos de idade (Baptista, 2012).

Não só em Belo Horizonte, mas também em várias cidades do Brasil, foram muitos os movimentos sociais que lutaram (e ainda lutam) em prol do atendimento de crianças menores de seis anos em espaços educativos. O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica em 1996 representou uma conquista sem

---

<sup>2</sup> Fonte: IBGE: Censo Demográfico 2010; Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acessado em: 25 de março de 2014.

<sup>3</sup> De acordo com a definição elaborada por Vieira (2002), o termo creche, durante muito tempo, designou “[...] instituições (ou entidades equivalentes) e pré-escolas, que estão integradas aos sistemas de ensino. Significa dizer que o termo creche designava um atendimento para crianças pobres e muitas vezes atendiam até mesmo crianças com mais de seis anos. Na lei atual, as designações creches e pré-escolas se diferenciam, apenas pela faixa etária das crianças atendidas: creche para crianças na faixa de idade de zero a três anos e pré-escola para aquelas de quatro a seis anos. Centro de Educação Infantil é também nomenclatura usada para indicar estabelecimento educacional que acolhe crianças de zero a seis anos, oferecendo educação e cuidado.” (p. 2). Para mais informações a respeito da construção social do termo creche, ver texto “Educação Infantil”, de Vieira (2002).

<sup>4</sup> Fonte: Inep: Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

precedentes, entretanto, com muitos desdobramentos. Apesar das questões de acesso ainda não terem sido sanadas, outras preocupações também entraram em foco: O que se deve ensinar para as crianças? De que forma isso deve ser feito?

As problematizações perpassam a dimensão pedagógica, como a busca por obtenção de recursos, de espaços adequados, de profissionais capacitados e da valorização da carreira docente; e a garantia do direito da criança aos cuidados básicos e ao direito de acesso aos diferentes conhecimentos, inclusive os formais. O debate acerca da Educação Infantil é fecundo e inclui reflexões de diferentes ordens, incluindo a questão da desigualdade, que, por séculos, foi perpetuada, afetando principalmente as crianças oriundas das camadas populares.

A Educação Infantil está fixada num patamar de afirmação de direitos que se inserem em diferentes âmbitos, como o direito à educação da criança pequena, o direito da família à guarda e ao cuidado dos filhos, e o direito da mulher à inserção no mercado de trabalho (Veiga, 2005).

Dessa forma, o primeiro capítulo deste trabalho incumbe-se de apresentar brevemente uma retrospectiva acerca do processo de instauração da Educação Infantil em Belo Horizonte, assim como sua situação atual.

## **1.2 Os primórdios da Educação em Belo Horizonte e as primeiras instituições pré-escolares**

O sistema de ensino, ainda que não fosse tratado dessa forma, começou antes mesmo da inauguração da nova capital mineira. Ainda no contexto do século XIX, caracterizado pelo trabalho escravo, pelo regime político monárquico e pela economia baseada no sistema agrícola, a educação ocorria nas escolas isoladas. Esse tipo de estabelecimento ocupava locais improvisados, “como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais ou a própria residência do mestre.” (Faria Filho, 2000, p. 21). O ensino era realizado para crianças e jovens de várias idades, que se encontravam em diferentes níveis de conhecimento.

De acordo com Faria Filho (2000), a partir da segunda metade do século XIX, cresceu a necessidade de se promover um espaço para a escola pública primária que fornecesse um ensino generalizado, ou seja, um ensino para um grande número de indivíduos, de modo que a escolarização pudesse ser rápida e com custo reduzido, além de ter um profissional melhor capacitado. As escolas isoladas eram o símbolo do passado, da miséria, de instalações precárias. Dessa maneira, passou-se a considerar que a universalização do ensino representaria uma das características da república, demonstrando a ideia de modernidade, organização e progresso.

Os Grupos Escolares foram instituídos através da Lei João Pinheiro, formalmente conhecida como Lei 439, de 28 de setembro de 1906. As vagas para o acesso à instrução primária oferecida nos novos Grupos Escolares que começaram a ser inaugurados foram resultantes da enorme demanda das famílias por instrução pública das novas gerações, que pressionavam o governo, por meio de abaixo-assinados, para que o compromisso com a instrução pública fosse cumprido (Faria Filho, 2000). As mudanças sociais, como o fim da escravatura, o fim do regime do Império e o início da República, também foram grandes motivações para o surgimento dessas instituições.

Um ano após a inauguração do primeiro Grupo Escolar, em 1908, por iniciativa do governo estadual e mediante o Decreto nº 2287/1908, instituiu-se em Belo Horizonte a primeira escola pública infantil, nomeada Jardim de Infância Delfim Moreira. A escola atenderia crianças de quatro a seis anos, com o objetivo de prepará-las para o ingresso no ensino primário. No ano de 1914, essa escola foi dividida em duas seções, sendo a primeira chamada de Escola Infantil Bueno Brandão, instalada em prédio próprio recém-construído para essa finalidade. A segunda seção continuou no local de origem, à rua Espírito Santo, mas passou a se chamar Escola Estadual Delfim Moreira<sup>5</sup> (Vieira, 1998).

---

<sup>5</sup> A Escola Estadual Delfim Moreira passou por uma reforma no ano de 1934 e o número de salas de aula foi ampliado, assim como também foram criadas novas dependências. Em 1981, a escola passou por uma nova reforma geral. Em 2011, a escola estadual Delfim Moreira passou a ser gerida pelo governo municipal, sendo transformada em Umei. Atualmente, atende crianças de 3 a 5 anos de idade nos turnos matutinos e vespertinos. A Escola Infantil Bueno Brandão existiu até o ano de 1962, data em que o Secretário da Educação Dr. Oscar Dias Correa transformou o Jardim de Infância em Escola Experimental. Em 1969, o prédio original construído para o atendimento às crianças de 4 a 6 anos foi demolido para a construção do novo Grupo Escolar Bueno Brandão. Desde então, a escola passou a atender apenas crianças do Ensino Fundamental. Disponível em: [crv.educacao.mg.gov.br](http://crv.educacao.mg.gov.br). Acessado em: 19 de abril de 2014.

As primeiras escolas infantis de Belo Horizonte atendiam, em sua maioria, crianças oriundas de famílias da elite, mas, ainda que em menor número, também abriam suas portas para as crianças das camadas populares. Para comprovar tal fato, Vieira (2007) apresentou o relato de uma professora que atuou no Jardim de Infância Delfim Moreira por 26 anos, que afirmava que as crianças eram atendidas em dois turnos, sendo o matutino ocupado majoritariamente por crianças pobres e o vespertino, por crianças “bem aquinhoadas” (p.3).

Até meados dos anos 50, a educação pré-escolar se expandia lentamente. Esse cenário começou a se alterar a partir dos anos de 1960, quando foi possível notar aumento expressivo dos jardins de infância estaduais, além disso, foram instituídas turmas de pré-primário anexas aos estabelecimentos de ensino primário. Em consonância, foi criado um curso oficial específico para a formação de professores da área, contribuindo, dessa forma, para o crescimento dos debates concernentes à necessidade de ampliação das vagas públicas e privadas para o ensino pré-escolar.

A participação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, na perspectiva da Educação Infantil, se inicia neste contexto. Seu modo de atuação e o papel que a Prefeitura irá desempenhar no oferecimento de vagas para esse segmento serão apresentados a seguir.

### **1.3 A Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e o atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos**

A oferta da Educação Infantil pública na Rede Municipal de ensino de Belo Horizonte ocorreu de forma gradativa e instável, sendo esse panorama fruto da ausência de definição por parte do Poder Público no que se refere à criação e sustentação dessas instituições e da precária legislação educacional concernente à criança pequena (Vieira, 1998).

Somente em 1948, o governo municipal passou a partilhar com o governo estadual o encargo de proporcionar ensino público para a população belorizontina. Nesse mesmo ano, foi inaugurada a primeira escola municipal, o Colégio Belo Horizonte.

A oferta de vagas para as crianças de 4 a 6 anos pelo poder público municipal foi iniciada somente em 1957, através da criação do Jardim de Infância do bairro Renascença, o qual era inicialmente vinculado à paróquia local, sendo posteriormente municipalizado. O segundo Jardim de Infância municipal foi criado em 1969, na região nordeste de Belo Horizonte. Até os dias atuais, funciona em prédio adaptado que pertence ao Centro Comunitário do bairro São Paulo. Essa instituição foi chamada de Jardim de Infância Elos.

Essas duas instituições de Educação Infantil mais algumas classes anexas às escolas primárias somavam, até o ano de 1975, o atendimento a 602 crianças com idade entre quatro e seis anos, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação analisados por Vieira (1988).

Durante a década de 70, a educação pré-escolar era vista como preparação para a entrada no ensino fundamental e também como alternativa para a solução de problemas sociais. Nesse enredo, foi adotado em 1975, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, o programa intitulado CEAPE<sup>6</sup> – Centro de Educação e Alimentação do Pré-Escolar. Essa ação objetivava ocupar os espaços ociosos das escolas primárias (salas, cantinas, pátios de recreio) para atender principalmente os irmãos menores das crianças que já estavam matriculadas. A maioria das crianças contempladas tinha em média seis anos de idade. As mães dos próprios alunos é que monitoravam o atendimento a essas crianças, sendo o principal objetivo o de oferecer suplementação alimentar. Baseado em estudos médicos e procurando amenizar as diferenças socioculturais, essa ação educativa visava à melhoria do aproveitamento escolar por meio da nutrição adequada das crianças. Para Vieira (1998), essa concepção de educação compensatória predominou durante a década de 70 e vigorou no estado até a promulgação da Constituição de 1988.

Na tentativa de começar a mudar o caráter até então preparatório e assistencialista da Educação Infantil municipal, a SMED/BH adotou, em 1981, o Programa de Educação Pré Escolar – PROEPRE – que foi proposto pelo MEC, inspirado nos ideais piagetianos. Esse programa pretendia capacitar professores do ensino pré-escolar, e até o ano de

---

<sup>6</sup> Essa ação foi criada em São Paulo pela Fundação Carlos Chagas, mais tarde, apropriada também pela prefeitura de Belo Horizonte.

1982, professores de cinco<sup>7</sup> unidades municipais estavam sendo atendidos. O objetivo era imprimir uma feição de cunho mais pedagógico para a Educação Infantil oferecida pelo município. À medida que novas unidades pré-escolares foram sendo inauguradas, o programa de capacitação para os professores também foi se expandindo.

O processo de ampliação da rede pública municipal voltada para a Educação Infantil prosseguiu de forma tímida. Na década de 80, foram criadas mais seis escolas para crianças de quatro a seis anos e, na década de 90, mais cinco escolas para a mesma faixa etária, totalizando treze escolas que atendiam crianças de 4 a 6 anos, conforme demonstra a tabela a seguir.

**TABELA 1**

**Expansão da rede pública municipal de Educação Infantil em Belo Horizonte**

<b>Jardim de Infância ou Escola Infantil</b>	<b>Regional</b>	<b>Início de Funcionamento</b>
Renascença	Nordeste	1957
Elos	Nordeste	1969
Cornélio Vaz de Melo	Noroeste	1982
Maria da Glória Lommez	Noroeste	1982
Cristóvão Colombo	Oeste	1982
Marília Tanure	Centro Sul	1982
José Braz	Barreiro	1983
Maria Sales Ferreira	Oeste	1988
Miriam Brandão	Venda Nova	1991
Alessandra Salum Cadar	Venda Nova	1991
Francisco Azeredo	Nordeste	1994
Henfil	Pampulha	1996

<sup>7</sup> As cinco primeiras unidades municipais que faziam atendimento para o público infantil menor de seis anos e tiveram professoras contempladas com o Programa de Capacitação foram: Padre Guilherme Peters, Elos, Aurélio Pires, Augusta Medeiros e Marília Tanure

---

Fonte: DOEED/SMED – PBH, citado por Vieira, 1998, p.09.

A lógica que orientou a construção arquitetônica das escolas municipais não foi muito diferente dos moldes adotados pelo ensino público estadual, pois, à medida que se afastava da região central da cidade, mais simplórias eram as instalações e maior era a falta de recursos materiais e financeiros nas escolas municipais periféricas. Vale ressaltar ainda que a abertura de novas escolas infantis não significava a construção de prédios próprios, pois a grande maioria funcionou durante muitos anos em classes anexas às escolas de ensino fundamental ou então em prédios ou casas adaptadas. Ao longo dos anos, as escolas sofreram pequenas reformas a fim de se adaptarem às crianças pequenas. Principalmente a partir de 2001, algumas escolas passaram a investir na adaptação da infraestrutura e, em alguns casos, a investir na construção de prédios próprios, como foi o caso do Jardim Municipal José Braz e Maria da Glória Lommenz.

Simultaneamente ao atendimento prestado pelo estado e pelo município à pré-escola, a rede de creches comunitárias, confessionais e filantrópicas realizava atendimento às crianças de 0 a 6 anos, serviço este que se expandiu de forma considerável entre as décadas de 50 e 60.

Cabe destacar que, até então, tanto nas escolas de Educação Infantil quanto nas creches não existia definição clara de propostas pedagógicas, pois o trabalho exercido nessas instituições era independente e pautado, em sua maioria, nas experiências dos profissionais que nelas atuavam. Não havia exigência de formação, nem de concurso específicos para a entrada desses profissionais na Educação Infantil.

Para Vieira (1998), a história da Educação Infantil pode ser caracterizada por dois tipos de atendimento:

- Tendência assistencialista: instituições, geralmente creches ou escolas maternas, destinadas a crianças menores de seis anos, na maioria das vezes provenientes de famílias pobres;
- Tendência educacional: instituições destinadas a crianças de quatro a seis anos de idade, pertencentes às famílias com alto poder aquisitivo.

Encontrada nas escolas infantis, nos jardins de infância, nas escolas de Educação Infantil ou nas pré-escolas.

No início da década de 80, surgiram vastos movimentos sociais liderados por mães que necessitavam se inserir no mercado de trabalho, apoiadas por militantes de partidos políticos de esquerda e comunidades eclesiais de base, na luta pelo direito ao atendimento público para a Educação Infantil que garantisse um espaço de cuidado e educação para seus filhos. Nessa mesma época, paralelamente aos movimentos, foram sendo criadas creches e pré-escolas, principalmente nas regiões industriais da cidade, que eram mantidas em sua maioria pelo trabalho das próprias mães das crianças, por outras mulheres da comunidade, além do auxílio prestado pelas associações de bairro. Essas primeiras creches/pré-escolas assemelhavam-se muito ao modelo familiar. Isso porque o atendimento às crianças geralmente realizava-se em locais improvisados, pequenos (muitas vezes domiciliares) e pouco adequados ao atendimento coletivo. As mulheres que cuidavam das crianças não mantinham vínculo formal empregatício com esses estabelecimentos e realizavam trabalho voluntário, ou então, recebiam pequenas quantias a título de gratificação. O fato de não possuírem formação específica para a realização desse trabalho com as crianças fazia com que sua prática fosse realizada de maneira intuitiva, pautando-se nas próprias experiências como mães ou então na lembrança que possuíam do período em que frequentaram a escola. Além disso, tinham que lidar com precárias condições de funcionamento.

Rosemberg (1991) ressalta que as pressões sociais em prol da expansão da Educação Infantil provocaram diferentes consequências. Por um lado, aumentou a consciência da população em relação à importância da Educação Infantil como direito das crianças e dos pais que necessitavam trabalhar fora; e, por outro lado, ocasionou a ampliação da rede de atendimento à Educação Infantil, mesmo que a baixo custo e em condições improvisadas.

Ainda que nessa situação, pouco tempo depois, algumas creches ampliaram o horário de atendimento às crianças para a jornada integral, permitindo que as mães que necessitassem, em alguns casos, se ausentassem do seu lar por um período maior.

Algumas das creches confessionais, comunitárias e/ou filantrópicas, a partir de 1978, foram inseridas num programa conhecido como Projeto Casulo, concebido e coordenado pelo órgão federal Legião Brasileira de Assistência (LBA), criado em 1942 e vinculado ao Ministério de Previdência e Assistência Social. De acordo com Vilanova (2010), esse programa tinha como objetivo prestar apoio às creches existentes por meio de convênios, os quais permitiam o repasse de verbas às entidades sociais que se responsabilizavam pelas creches/pré-escolas. A outra instituição, que juntamente com a LBA cuidava das questões relativas às crianças e às creches, era o Departamento Nacional da Criança (DNCr)<sup>8</sup>, fundado em 1940. De acordo com Vieira (1986), esse órgão centralizou por mais de trinta anos uma política que tinha por objetivo prestar assistência à criança e à mãe. Essa instituição, assim como o Projeto Casulo, também repassava recursos financeiros para as creches. Através das verbas recebidas, várias despesas eram cobertas, como compra de alimentos, produtos de limpeza e materiais de consumo. Esse é um dos exemplos de como ocorria à expansão do atendimento à primeira infância por meio de ações que se caracterizavam pelo baixo custo e pouco investimento dos poderes públicos. Foi a partir desse projeto que se iniciou a política de conveniamento, tornando-se uma importante estratégia política de assistência social. Esse modelo perdurou por muitos anos como uma das principais formas de atendimento às crianças pequenas, como veremos a seguir.

No mesmo ano de 1978, foi criado o Movimento de Lutas Pró-Creches (MLPC), liderado por iniciativa popular, que defendia o direito à expansão e à defesa das creches comunitárias junto ao Poder Público de Belo Horizonte. Atualmente, o Movimento de Lutas Pró-Creche atua com o desígnio de garantir às creches a continuidade dos direitos adquiridos ao longo dos tempos.

Em 1983, devido à crescente demanda pelo atendimento à primeira infância, principalmente crianças de 0 a 3 anos, e devido à grande pressão social exercida pelo MLPC e também por outras ações comunitárias, a Prefeitura de Belo Horizonte adotou

---

<sup>8</sup> Durante sua existência, o DNCr foi considerado como órgão supremo de coordenação das atividades relativas à proteção à infância, à maternidade e à adolescência. Como destaca Vieira (1988), o objetivo desse órgão era o combate à mortalidade infantil sob os preceitos médicos e higienistas. Em 1970, esse órgão foi extinto.

a política de convênio e firmou com instituições privadas<sup>9</sup> os primeiros convênios. Nessa modalidade, o Poder Público repassa recursos financeiros a uma organização privada, que fica encarregada de realizar ações educativas, plano de trabalho e, posteriormente, prestação de contas sobre a utilização dos recursos recebidos. Esse tipo de convênio está previsto no art. 116 da Lei Federal nº. 8.666/93.

Inicialmente, trinta e cinco creches foram beneficiadas por essa política, que contou com a mediação da Secretaria Municipal de Saúde. Essa prática foi bastante difundida nos anos seguintes, tornando-se a principal forma de atuação do Poder Público em relação à expansão da Educação Infantil, em Belo Horizonte. O convênio firmado entre a SMED e as creches é regido sob as exigências da Resolução CME/BH 001/2000, do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte, e ocorre após chamamento público.

Assim, pode-se dizer que o sistema de convênios foi uma estratégia utilizada para aumentar o atendimento à Educação Infantil, diante da escassez de verbas e da impossibilidade de expandir a quantidade de vagas por meio de uma rede própria do município. O convênio era feito através do repasse de recursos públicos a instituições privadas, que significava transferir não só dinheiro, mas também a responsabilidade pela Educação Infantil.

Em 1984, foi criada a Secretaria Municipal de Ação Comunitária (SMAC), que ficou responsável por acompanhar e coordenar a política de convênios com as creches no município. Anos mais tarde, em 1991, esse órgão passou a se chamar Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS)<sup>10</sup>, que permaneceu e ampliou a prática dos convênios, de forma que, em 1992, já eram cento e trinta e oito creches conveniadas (Vilanova, 2010). A principal crítica em relação a essa política e à secretaria que coordenava esse modelo de atendimento diz respeito à falta de acompanhamento desses estabelecimentos, pois o repasse financeiro era feito sem a existência de critérios definidos e as visitas às creches eram realizadas somente em caso de denúncia. Outro

---

<sup>9</sup> De acordo com o art.20 da LDB/96, são consideradas instituições privadas os estabelecimentos particulares, comunitários, confessionais e filantrópicos.

<sup>10</sup> Em 2000, na reforma administrativa implantada pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) passou à Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) e, a partir de 2005, Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social (SMAAS).

ponto problemático desses estabelecimentos dizia respeito à estrutura física precária, instalações inadequadas, número insuficiente de profissionais, além da baixa escolaridade destes, recorrência no surgimento de problemas de saúde das crianças, poucos brinquedos e número bastante reduzido de materiais pedagógicos. Além disso, não existiam critérios definidos para a realização da escolha das instituições que integrariam o sistema de conveniamento.

Portanto, a década de 90 foi marcada pelo atendimento realizado através dos convênios com as creches privadas, demonstrando que a opção do governo municipal foi adotar a política de conveniamento como a principal forma de prestar atendimento às crianças de 4 a 6 anos. A tabela a seguir apresenta a evolução do número de creches conveniadas entre o período de 1991 a 1998.

**TABELA 2**

**Número de creches conveniadas com a PBH**

<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE CRECHES CONVENIADAS</b>
1991	94
1992	138
1993	138
1994	148
1995	143
1996	159
1997	158
1998	183

Fonte: SMDS/PBH (citado por Baptista, 2000).

Como analisou Baptista (2000), a rede conveniada aumentou gradativamente, com exceção do ano de 1995, no qual o número de creches conveniadas foi reduzido. Nos dizeres de Veiga (2005):

A política de convênios, enquanto política pública, teve repercussões na organização da oferta e na conformação do atendimento à criança de 0 a 6 anos no país. No caso de Belo Horizonte, ela foi marcada predominantemente por uma estratégia no campo da assistência. (VEIGA, 2005 p. 190).

Atualmente, existem cento e noventa e sete instituições conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte para atendimento à Educação Infantil. Vale destacar que o repasse de recursos financeiros é realizado mediante cadastro anual no Censo Escolar do

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação.

A participação do poder público municipal foi se tornando mais efetiva, sobretudo a partir do final dos anos 1990, no que diz respeito à exigência de critérios para o estabelecimento dos convênios e também no apoio material e pedagógico para aumentar a qualidade do atendimento. De acordo com Baptista (2000):

Embora considerada como rede privada, as instituições de Educação Infantil conveniadas recebem importante participação do Poder Público Municipal, através do repasse de subvenções, de gêneros alimentícios, além de participar de programas de qualidade e de apoio de supervisão e capacitação (BAPTISTA, 2000, p. 8).

Apesar da crescente participação do Poder Público na exigência e na garantia de critérios de qualidade junto a instituições privadas conveniadas, o controle da qualidade do serviço oferecido e a responsabilidade do município por essa oferta são muito inferiores quando comparados ao atendimento público.

O atendimento público ou privado com aporte de recursos públicos a crianças de quatro a seis anos em Belo Horizonte até o ano de 2003 ocorria da seguinte forma:

- Jardins de Infância da rede Municipal e Estadual;
- Classes anexas em escolas de ensino fundamental;
- Instituições privadas conveniadas com a Prefeitura;
- Instituições privadas particulares.

Abaixo, segue uma tabela que apresenta o desenvolvimento do número de matrículas na Educação Infantil, considerando o atendimento público (estadual, municipal) e atendimento particular. Os dados da tabela abaixo não são referentes às creches comunitárias, confessionais e filantrópicas, pois, de acordo com Baptista (2000), essas instituições não eram regulamentadas e não integravam o sistema de dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), logo, não faziam parte das estatísticas oficiais, ainda que prestassem atendimento educacional às crianças menores de seis anos.

**TABELA 3****Atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte nas redes municipal, estadual e particular - 1976 - 1999**

<b>ANO</b>	<b>ESTADUAL</b>	<b>MUNICIPAL</b>	<b>PARTICULAR</b>	<b>TOTAL</b>
1976	9.246	366	9.464	19.076
1983	11.215	3.561	20.569	35.345
1984	13.045	4.055	21.963	27.323
1985	14.682	3.934	23.827	42.443
1986	16.236	4.055	28.867	49.158
1987	16.473	3.243	31.918	51.634
1988	17.778	3.069	29.114	49.961
1989	17.583	3.545	28.147	49.275
1990	16.545	3.554	26.240	46.339
1991	16.772	4.259	28.413	49.444
1992	18.786	6.239	23.407	48.432
1993	19.731	6.200	18.830	44.761
1994	18.696	7.349	18.338	44.383
1995	18.406	6.224	18.712	43.342
1996	17.964	6.740	25.433	50.137
1997	12.144	4.245	24.020	40.409
1998	9.512	5.571	23.440	38.523
1999	9.174	5.310	31.030	45.514

Fonte: SEE-MG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais  
Acesso através do site: [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)

A partir dos dados apresentados na tabela acima, observa-se a permanente superioridade de oferta por meio da rede particular, com exceção dos anos 1993, 1994 e 1995, nos quais a soma das vagas da rede municipal e estadual supera a oferta das instituições particulares. Salienta-se que, até então, somente nas escolas privadas as crianças menores de quatro anos eram atendidas.

Durante os anos de 1993-1996, apesar de não ter havido ampliação expressiva de vagas para o ensino público de crianças menores de seis anos, importantes ações foram desenvolvidas pelo governo municipal que visaram à melhoria da qualidade da Educação Infantil. Foram oferecidos aos educadores das creches e pré-escolas cursos supletivos de formação profissional (magistério), de ensino fundamental e várias ações de formação em serviço. Ainda na perspectiva do auxílio aos profissionais, foram

elaborados diversos materiais didáticos pedagógicos e documentos relacionados à Educação Infantil, além da criação dos Centros de Educação Infantil (CEI)<sup>11</sup>.

Em relação às propostas pedagógicas, por volta de 1994, a RME/BH criou incentivos para que as treze escolas municipais de Educação Infantil elaborassem o seu Projeto Político-Pedagógico – PPP. Para aquelas que apresentavam o seu PPP, haveria liberação de verbas, materiais e profissionais, mediante análise da necessidade e dos projetos apresentados. A partir da divulgação do primeiro PPP (organizado pelo Jardim Municipal Maria Sales Ferreira), outras escolas se sentiram incentivadas a construir sua proposta pedagógica. Mesmo que de forma tímida, esse movimento foi importante para que os profissionais desse segmento se reunissem para discutir projetos e propostas pedagógicas, considerando a especificidade da criança de 4 a 5 anos. (Belo Horizonte, 2009).

Durante o período de 1997 a 2000, pelo menos duas importantes conquistas da Educação Infantil foram concretizadas. A primeira delas, a alteração do gerenciamento dos convênios com as creches, passando da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação de Belo Horizonte. Foi um grande avanço na compreensão do caráter educativo das creches e não mais assistencialista, como até então era tratado. Nas palavras de Rosemberg (2002), “Definir a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e incluí-la no sistema oficial de políticas educacionais, pode-se dizer, é sair de um atendimento disperso para um atendimento estruturado, formalizado na Educação” (p. 73).

A segunda grande conquista foi a criação do Sistema Municipal de Educação (SME/BH) e a constituição do Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME/BH), por meio da Lei nº 7.543, no ano de 1998. A criação dessas instâncias de poder só foram possíveis a partir da Constituição e da LDB/96 (art. 11), que dava a opção para cada município criar seu próprio sistema, ou se manter integrado ao sistema

---

<sup>11</sup> Os Centros de Educação Infantil eram equipes existentes em cada uma das nove regionais da cidade, compostas por professores da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, selecionados para atuarem como formadores e supervisores das instituições públicas e privadas de Educação Infantil, portanto, não ofertavam atendimento a crianças, mas tão somente apoio às instituições e aos profissionais.

estadual de ensino, ou ainda, compor com o Estado um sistema único de Educação Básica. Belo Horizonte optou pela criação de seu sistema próprio por entender que essa seria uma condição para garantir a autonomia referente às decisões pedagógicas, políticas e administrativas do município. Dentre todos os fatores positivos para a Educação Infantil decorrentes da criação do Sistema Municipal de Educação, a regulamentação dessa etapa é a que mais efetividade apresenta para se criar as condições favoráveis para a oferta de qualidade. Em Belo Horizonte, essa normatização foi expressa pela Resolução nº. 01/2000<sup>12</sup>, responsável por definir critérios para a organização e funcionamento da Educação Infantil e contribuir para o reconhecimento desse direito no município. A partir dessa regulamentação, passou a ser exigida a autorização de funcionamento, credenciamento e supervisão de todos os estabelecimentos pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Conselho Municipal de Educação. A Secretaria Municipal de Educação, como órgão executivo do sistema, passou a se encarregar do acompanhamento e da avaliação sistemática das instituições de Educação Infantil, de modo a garantir o aprimoramento da qualidade educacional desses espaços.

Mesmo com essas mudanças, até o ano de 2001, a grande maioria de instituições que prestavam atendimento educacional para crianças menores de seis anos em Belo Horizonte fazia parte da rede privada. De acordo com os dados de Dalben *et al* (2002), 882 estabelecimentos atendiam a Educação Infantil no ano de 2001, dos quais 803 eram de instituições privadas, que obtiveram, assim, uma representatividade de 91%. Desse montante, 171 instituições privadas mantinham o sistema de convênio com a Prefeitura de Belo Horizonte.

Apesar da existência de legislação avançada na proposição de mecanismos legais para a garantia do direito à educação da criança pequena, como a Lei Orgânica Municipal/BH

---

<sup>12</sup> Desde a criação da referida lei, instituiu-se o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, composto pelo órgão executivo, a Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH), pelo órgão normativo e fiscalizador, o Conselho Municipal de Educação (CME/BH), pelas instituições públicas criadas e mantidas pelo poder público municipal e pelas instituições privadas de Educação Infantil - particulares, filantrópicas, confessionais ou comunitárias.

e a LDB/96, até o ano de 2003, como vimos acima, o atendimento educacional prestado ao infante era limitado e com inúmeras inadequações. Ainda que se tenham alcançado avanços na rede conveniada em relação à organização e qualificação no atendimento, principalmente após a incorporação à Secretaria Municipal de Educação (SMED), era eminente a necessidade de estruturação de uma rede própria para Educação Infantil.

Em síntese, até 2003, inexistia atendimento público para as crianças menores de três anos. O único atendimento que contava com aporte de recursos públicos era o realizado pelas creches conveniadas com a prefeitura de Belo Horizonte. Para as crianças de 4 a 6 anos, a Educação Infantil pública era oferecida em duas modalidades: a) nas treze escolas municipais de Educação Infantil, também conhecidas como EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil -, cujo atendimento era oferecido apenas em jornada parcial; b) nas turmas de Educação Infantil instaladas em Escolas de Ensino Fundamental. Um dos problemas desse atendimento era o fato de não existir garantia de continuidade, pois a permanência na oferta dessas vagas dependia do Cadastro Escolar, que, de acordo com o número de vagas requeridas para os anos iniciais do ensino fundamental, poderia exigir a interrupção da oferta. Além disso, essas turmas anexas de Educação Infantil funcionavam em condições precárias, no que diz respeito a materialidade, espaços, mobiliário; e, pior, não existiam propostas pedagógicas definidas e coerentes com esse segmento da Educação Básica.

De acordo com Baptista (2000), pode-se dizer que o atendimento a criança pequena em Belo Horizonte foi caracterizado por uma dispersão, “sobretudo pela ausência de uma política educacional que fosse capaz de conceber esse atendimento como um direito das crianças e uma opção das famílias.” (p. 10). O desafio também consistia em oferecer educação de qualidade para as crianças que ingressavam nas creches e pré-escolas, que fosse capaz de conceber a criança como um sujeito ativo, participativo e produtor de cultura, que pressuponha a compreensão de uma criança do tempo presente.

### **1.3.1 A implantação do Programa Primeira Escola**

A realidade do atendimento em Belo Horizonte, que, apesar das mudanças que vinham se processando no âmbito da normatização e do gerenciamento, insistia em manter estagnado o número de crianças atendidas na rede pública, só se alterou significativamente após a implantação do Programa Primeira Escola, instituído no ano de 2003. O panorama da Educação Infantil obteve mudanças importantes e inaugurou uma nova era, face ao atendimento às crianças menores de seis anos no município de Belo Horizonte.

Vários foram os fatores que culminaram na decisão de se construir uma rede municipal própria para a realização de atendimento efetivo à Educação Infantil. Dentre eles, destacam-se:

- Conjunto de leis que assegurava os direitos de cidadania às crianças, de modo que a sua proteção integral deveria ser assumida por três esferas: sociedade, família e Poder Público;
- Definição clara acerca do papel dos municípios, como definido no parágrafo 2º do artigo 211 da Constituição Federal e reafirmado no artigo 11 da LDB/96;
- Constatação por parte do governo municipal de que Belo Horizonte era a única capital que não possuía atendimento próprio para crianças entre 0 e 3 anos;
- Obrigatoriedade determinada pela legislação de a oferta educacional ser assegurada majoritariamente pela rede pública LDB/96 (art 4º);
- Verificação de que o sistema de convênios com as creches, o qual era a principal forma de atendimento educacional para crianças de 4 e 5 anos, não era realizado de forma adequada. Os problemas eram de diferentes ordens, como espaço improvisado, ambiente com estimulação reduzida, acesso a materiais pedagógicos e brinquedos limitado, além de educadores com baixa qualificação para o trabalho. De acordo com

Vieira (1998), das profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças, 34% não havia concluído o ensino fundamental;

- Pressão social devido à conscientização acerca do direito da criança e do dever do Estado de garantir a oferta de vagas públicas para esse segmento educacional.

O Programa Primeira Escola foi criado com o objetivo de ampliar a oferta de vagas para a Educação Infantil, priorizando o atendimento das crianças pertencentes às famílias de baixa renda que até então tinham tido escassa oportunidade de acesso à creche e à pré-escola. Esse programa de expansão é uma das ações que compõem a política de Educação Infantil da cidade de Belo Horizonte, na tentativa de reverter a grande desigualdade na oferta e distribuição de vagas. Além disso, foi criado com o propósito de suprir a enorme procura por esse segmento educacional, devido ao longo período de defasagem na área, falta de investimento e inexistência de uma política ampla e capaz atender a demanda da população.

Em 2002, o estudo técnico<sup>13</sup> realizado pela própria SMED indicou, como estratégia para a ampliação, que as UMEI's – Unidade Municipal de Educação Infantil - fossem vinculadas a uma escola polo, de modo que a Direção seria atribuída a uma escola de ensino fundamental a que a UMEI estivesse vinculada. Por essas determinações, as UMEI's não seriam consideradas unidades autônomas; logo, a implantação dessas unidades não significou aumento no número de escolas, mas, sim, expansão do número de vagas para a Educação Infantil.

Todas as UMEI's existentes em Belo Horizonte, considerando o período de 2003 a 2014, foram construídas por meio de contratos administrativos, regidos pela Lei Federal 8.666/93<sup>14</sup> e mantidas exclusivamente com recursos da própria Secretaria de Educação. Buscando agilizar a construção de novas UMEI's, recentemente a Secretaria de

---

<sup>13</sup> Esse Estudo técnico foi realizado em 2002 por um grupo de trabalho da SMED instituído por meio da portaria 056/02. O estudo foi intitulado “*Estudo técnico para a ampliação do atendimento da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino*” e serviu como instrumento base para as decisões políticas que ancoraram a definição do Programa Primeira Escola. Esse estudo tinha como objetivo apresentar uma proposta de expansão da Educação Infantil em Belo Horizonte e levou em consideração aspectos pedagógicos, administrativos, políticos e de infraestrutura.

<sup>14</sup> Essa lei institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.

Educação realizou Parcerias Público-Privadas<sup>15</sup> que, de acordo com as avaliações do governo municipal, minimizariam os entraves administrativos e, conseqüentemente, acelerariam o processo de construção e inauguração de novas Unidades.

A organização escolar foi baseada no decreto de Lei 7.235/96, o qual estabelece o plano de carreira e dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação. O cargo de Educador Infantil, que constituiu um novo posto de trabalho na Rede Municipal (Terra, 2008), foi criado através do artigo 3º da Lei 8.679/2003, e vários conflitos foram gerados a partir disso. Os profissionais que compõem o cargo de Educador Infantil possuem salário e Plano de Cargos e Salários diferenciados dos que ocupam o cargo de professores municipais dessa mesma rede de ensino, atuando nas demais etapas da educação básica ou nas EMEIs, sendo a exigência de formação mínima para quem o ocupa, o nível médio - modalidade normal. Recentemente, em maio deste ano, foi aprovado um Projeto de Lei número 2.068/12 de autoria do poder Executivo, que transformou o cargo público efetivo de Educador Infantil em cargo público efetivo de Professor da Educação Infantil. Essa vitória representou apenas uma das reivindicações da categoria, que continua lutando pela equiparação salarial e equivalência de plano de carreira em relação aos professores que atuam na rede municipal de ensino fundamental e médio de Belo Horizonte.

De acordo com as orientações oficiais (SMED, 2002), a rotina das instituições de Educação Infantil deveria ser estabelecida de acordo com o projeto político pedagógico definido pela própria instituição, numa ação conjunta entre seus profissionais e a comunidade escolar. Alguns eixos deveriam nortear o desenvolvimento da rotina escolar nas instituições de Educação Infantil, os quais se destacam:

- Diferentes atividades que desenvolvam as crianças em múltiplos aspectos;

---

<sup>15</sup> As Parcerias Público-Privadas passaram a fazer parte da administração pública a partir do ano de 2004, quando sua legislação foi aprovada no Brasil – através da Lei Federal nº. 11.079/2004. Em educação, essa modalidade de parceria ainda se constitui como uma novidade, tanto para Belo Horizonte quanto para outros estados e municípios brasileiros. (REIS, 2012). Para mais detalhes sobre as Parcerias Público-Privadas, ver: REIS, Paulo de Tarso da Silva. Expansão da Educação Infantil no município de Belo Horizonte por meio de parceria público-privada. Dissertação de Mestrado, UFJF, 2012, 129p.

- Atendimento às necessidades básicas, como higiene, alimentação e afeto, na perspectiva de cuidar educando e educar cuidando;
- Interlocução permanente com a família;
- Organização escolar que contribua para a interação das crianças de diferentes idades em atividades coletivas e em diferentes espaços;
- Atendimento individualizado e que compreenda a realidade na qual a criança está inserida.

O impacto do Programa Primeira Escola pode ser observado na significativa alteração que se processou no número de vagas ofertadas pela Rede Municipal, como mostra a tabela a seguir.

**TABELA 4**  
**Atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte nas redes municipal, estadual e particular de 2000 a 2009**

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2000	9.349	4.818	32.093	46.260
2001	8.845	5.493	49.769	64.107
2002	8.060	6.167	54.771	68.998
2003	7.686	8.466	58.255	74.407
2004	5.591	5.692	45.347	56.630
2005	6.328	11.774	54.781	72.883
2006	5.587	12.396	49.561	67.544
2007	4.336	13.728	41.070	59.134
2008	3.310	15.096	45.701	64.107
2009	805	16.968	49.135	66.908

Fonte: SEE-MG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais  
Acesso através do site: [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)

Até o ano de 2002, a oferta estadual foi superior à oferta da rede municipal. Esse panorama foi alterado a partir do ano de 2003, quando foi inaugurado o Programa Primeira Escola e teve grande avanço a partir de 2005, ano em que as primeiras UMEI's começaram a ofertar vagas para a Educação Infantil de 0 a 5 anos. De acordo com Vilanova (2010), em 2005, existiam vinte e cinco UMEI's em Belo Horizonte. A

preocupação inicial era a de construir pelo menos uma UMEI em cada uma das nove regionais<sup>16</sup> da cidade. As regionais que tiveram, a princípio, maior número de unidades foram a do Barreiro e a Nordeste. A partir daí, iniciou-se o movimento de expansão da rede municipal em contraposição à retração de vagas pela rede estadual. Apesar do aumento expressivo do atendimento público municipal, observa-se, ainda, a predominância do atendimento privado. De acordo com dados da prefeitura de Belo Horizonte, atualizados em março de 2014, o atendimento à Educação Infantil ofertado pelo município pode ser resumido da seguinte forma:

**TABELA 5**

**Atendimento atual à Educação Infantil em Belo Horizonte na rede municipal de ensino e nas instituições conveniadas com a PBH – 2014**

<b>Instituições</b>	<b>Número de unidades</b>	<b>Número de crianças atendidas</b>
UMEI's	77	24.602
Escolas Municipais de Educação Infantil	13	
Rede de creches conveniadas com a PBH	197	23.568
<b>Total</b>	<b>287</b>	<b>48.170</b>

Fonte: GPLI/GEOE

Levantamento mensal da Gerência de Comunicação Social (GCOS/SMED)

Disponível em: [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br) Acessado em 02 de maio de 2014.

Comparando-se o total de atendimento educacional prestado à criança em 2009 e em 2014 pela rede municipal, percebe-se um salto quantitativo significativo representado principalmente pela forte expansão das UMEI's. Além disso, é possível notar que o atendimento em rede própria, pela primeira vez na história de Belo Horizonte, supera o atendimento realizado pela rede conveniada.

Além da ampliação de vagas públicas, a oferta, num mesmo espaço, de atendimento educacional para as crianças de 0 a 3 anos, em creches, cujo atendimento ocorria apenas

<sup>16</sup> De acordo com a Prefeitura de Belo Horizonte, a cidade foi dividida em nove regionais, são elas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha, Venda Nova.

em instituições privadas, e para crianças de 4 e 5 anos, em pré-escolas, representou evolução significativa no sistema educacional do município de Belo Horizonte. Um mesmo prédio que recebe todas essas crianças rompe com a lógica concebida historicamente de que o atendimento a crianças menores de três anos era essencialmente assistencialista e destinado a crianças carentes, e o atendimento às crianças de 4 e 5 anos, de caráter educacional e preparatório para o ensino fundamental. Essa nova configuração do atendimento significou avanço na perspectiva do reconhecimento da criança em torno da sua especificidade e lógica de desenvolvimento. Além disso, criar um espaço exclusivo para a Educação Infantil significa compreender a dimensão da primeira infância e oferecer um atendimento mais compatível com suas necessidades e especificidades.

Algumas características básicas de funcionamento e adequações necessárias ao atendimento das crianças pequenas já tinham sido apresentadas no estudo técnico realizado anteriormente. Além de garantir um espaço que contemplasse as diferentes necessidades das crianças, era necessário criar um espaço acessível, funcional e seguro. Foram criados três tipos de projetos que variavam de acordo com o tamanho do terreno selecionado pela Prefeitura e, conseqüentemente, com o número de crianças atendidas. De acordo com Amorim (2010), os projetos concebidos foram: Programa Completo Ampliado, capaz de atender a um número máximo de 270 alunos, sendo em horário integral 40 crianças e em horário parcial, 230 crianças; o Projeto Completo, capaz de atender a um número máximo de 170 crianças, sendo em horário integral 40 crianças e em horário parcial, 130 crianças; Escola Infantil Completa, capaz de atender a um número máximo de 440 crianças, sendo em horário integral 40 crianças e em horário parcial, 400 crianças.

Em 2008, constituiu-se uma comissão composta por representantes da SMED, do Fórum Mineiro - UFMG para discutir e deliberar sobre os critérios para a distribuição das vagas, que foram assim definidos:

- Em caráter prioritário, as crianças que estão sob medida de proteção<sup>17</sup> (Lei Federal 8.069/1990, Art. 98) e crianças com deficiência<sup>18</sup> (Lei 7.853/1989 e

---

<sup>17</sup> São consideradas medidas de proteção o que está determinado no artigo 101 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA.

Decreto nº 3.298/1999, art. 24, inciso I, parágrafo 3º) deverão ter assegurada a sua vaga. De acordo com o ofício 1.455/2008, recomenda-se que o total de alunos com deficiência por turma não ultrapasse 16%.

- Das vagas que sobrarem, 70% serão destinadas às crianças oriundas de famílias consideradas socialmente vulneráveis<sup>19</sup>; 10% para as crianças que residirem no entorno da instituição ofertante; 20% para as crianças residentes em Belo Horizonte que não se encaixam em nenhum dos critérios anteriores.

A situação de vulnerabilidade social é definida pelo Núcleo Intersetorial Regional<sup>20</sup> (NIR), a partir de uma análise comparada de alguns dados. Verifica-se se a criança de até cinco anos e seis meses possui quadro de desnutrição, moradia em situação de risco, risco social ou então possui família inserida ou sendo atendida por algum programa social, como:

- Programa Bolsa-Família;
- Programas e Serviços da Política Municipal de Assistência Social;
- Residente na área de abrangência dos Núcleos de Apoio à Família/Centro de Referência da Assistência Social (NAF/CRAS) Programa BH Cidadania;
- Acompanhada pelo serviço que compõe a Política para a População de Rua (abordagem, albergues, repúblicas e centros de referência);
- Sob proteção integral dos Abrigos de Família;
- Vinculada aos demais serviços da Política de Assistência Social.

---

<sup>18</sup> Para criança com deficiência, é necessário apresentar um laudo médico atestando a doença por um profissional da saúde.

<sup>19</sup> A definição de “vulnerabilidade social” adotada pela Secretaria Municipal de Coordenação da Política Social de Belo Horizonte foi utilizada de acordo com o Glossário do Programa BH Cidadania, publicado em 2003, o qual estabelece que vulnerabilidade social é a situação da população em determinado território, com relação ao grau de exclusão social a bens e serviços públicos essenciais para se alcançar a cidadania” (BRASIL, 2003, p. 6).

<sup>20</sup> Os Núcleos Intersetoriais Regionais foram instituídos a partir do decreto nº 13.660/2009 a serem distribuídos em cada Secretaria de Administração Regional Municipal, vinculados às respectivas Secretarias Adjuntas de Administração Regional Municipal, visando à promoção da intersetorialidade e descentralização das ações de inclusão social para as famílias beneficiárias dos Programas e Serviços Sociais do Município. Disponível em: [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br). Acessado em: 06/05/2014.

Em suma, devido ao tratamento secundário dispensado à Educação Infantil pelo Poder Público durante décadas, a qual em muitos momentos esteve sob a responsabilidade quase exclusiva da iniciativa privada, muitos problemas ainda fazem parte do atendimento educacional dispensado às crianças de 0 a 6 anos de idade. Ainda que se observem as significativas mudanças que se processaram na realidade da Educação Infantil em Belo Horizonte, sobretudo, nas duas últimas décadas, diferentes desafios necessitam ser superados: fazer com que a totalidade de crianças de 0 a 3 anos cuja família opte por esse atendimento seja contemplada e assegurar a universalização de atendimento a partir dos 4 anos. As discussões políticas a respeito da carreira do professor da Educação Infantil também terão de ser contempladas, assim como a valorização da carreira docente como um todo. O investimento em formação e capacitação dos profissionais em exercício é diretamente proporcional à qualidade do ensino que é oferecido para as crianças. Sobre esse aspecto, é igualmente importante discutir a respeito da dimensão pedagógica. O que está sendo feito com as crianças nesses espaços? O que significa uma educação de qualidade para a Educação Infantil? De acordo com Goulart (2005):

O debate sobre a qualidade na Educação Infantil é complexo e inclui reflexões sobre o direito da criança: direito de acesso aos bens materiais, direito ao contato com profissionais competentes para o trabalho nesse segmento, direito aos cuidados básicos da primeira infância, direito de acesso aos conhecimentos formais, dentre tantos outros. (GOULART, 2005, p. 22)

Diretrizes curriculares que compreendam as especificidades da Educação Infantil e que garantam não só o acesso, mas também, e principalmente, a permanência das crianças nas instituições é fundamental para que um ensino de qualidade possa ser ofertado.

### **1.3.2 Questões pedagógicas: Diretrizes e Proposições para a Educação Infantil**

As primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas em 1999 pelo parecer CNE/CEB nº 22/98 e pela Resolução CNE/CEB nº 01/99). Dez anos depois, essas Diretrizes foram revistas com o propósito de orientar

instituições de Educação Infantil a elaborarem e/ou aperfeiçoarem suas propostas pedagógicas (Parecer CNE/CEB 20/2009 e Resolução CNE/CEB 05/2009). Visando auxiliar os profissionais da área, foram estabelecidos princípios norteadores na perspectiva da organização, avaliação, desenvolvimento e articulação dessas propostas. Essas diretrizes foram articuladas em pontos, dentre os quais se observam: necessidade de respeito à diversidade sociocultural, à articulação dos conteúdos às atividades cotidianas; gestão democrática nas instituições que garantam os direitos das crianças e das famílias; e avaliação em caráter processual (sem fins de promoção). Tais diretrizes destacam a importância de criar e organizar ações educativas articuladas com a valorização dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. O grande desafio é construir propostas pedagógicas que deem voz às crianças e considerem a maneira com que elas significam o mundo e a si mesmas, levando em consideração o cotidiano das creches e pré-escolas.

As DCNEI possuem caráter mandatório, cabendo a cada instituição de Educação Infantil propiciar discussões coletivas e democráticas, preferencialmente com a participação de toda comunidade escolar, a fim de que se possam estabelecer propostas compatíveis à realidade e necessidades das crianças. A perspectiva que se procurou contemplar é voltada para a construção de uma identidade nacional educativa e dialógica pautada na valorização da formação humana e construção da cidadania.

Quando se aborda o currículo para Educação Infantil, muitas dúvidas e questionamentos são colocados em voga, considerando que se trata de bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, um dos principais receios é que o currículo estabeleça uma sequência de conteúdos escolares que não permita que a criança vivencie plenamente a infância e que preserve seus direitos e considere suas experiências, curiosidades, saberes. Acerca desse aspecto, as DCNEI consideraram no art. 3º que o currículo na Educação Infantil

é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

No mesmo ano em que foram homologadas as DCNEI, a rede Municipal de Belo Horizonte divulgou as proposições curriculares para a Educação Infantil, que, apesar da polêmica sobre estabelecer ou não parâmetros curriculares, era o desejo de muitos profissionais da área. A formação de uma proposta contínua, sem ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e que abarcasse as singularidades do desenvolvimento infantil era, e ainda é, um enorme desafio. A concordância gira em torno de proporcionar às crianças menores de seis anos uma prática educativa que diferencie da educação que é exercida pela família.

Pensando nessa tarefa, foi formada em 2007 a Rede de Formação da Educação Infantil, que contou com a participação de diversos profissionais da área<sup>21</sup>. Esses encontros se estenderam por um ano e culminaram na elaboração da versão preliminar das proposições curriculares para a Educação Infantil. O processo que se estendeu nos anos seguintes e que ainda continua em andamento é o de releitura, estudo e revisão do que foi proposto, a fim de que se possa ter um instrumento para constante reflexão e que auxilie a prática pedagógica dos profissionais das instituições de Educação Infantil.

No que tange à questão da leitura e da escrita, os dois documentos, DCNEI's e Proposições Curriculares/RMBH abordam a necessidade de garantir acesso a diferentes linguagens articuladas à brincadeira, interação, convivência e às experiências diversificadas. As DCNEI abordam essas habilidades de forma mais generalizada, explicitando para o eixo curricular a importância de possibilitar às crianças “experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010, p. 25). Estabelecem também a necessidade de imersão da criança num ambiente que estimule e propicie diferentes formas de expressão através do contato com diferentes gêneros. Destaca-se que as formas de expressão estão inseridas num contexto amplo que engloba a expressão artística, verbal, musical, dramática e gestual. Além disso, é necessário criar um contexto de aprendizagem significativo para as crianças e procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico. De acordo com esse documento, é preciso prever formas de garantir o desenvolvimento da criança,

---

<sup>21</sup> De acordo com o texto das proposições, o encontro contou com a presença de mais de 2.300 profissionais. Disponível em [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)

respeitando suas especificidades, sem que haja antecipação de procedimentos e sistematização de conteúdos que serão oferecidos no ensino fundamental.

Considerando ainda a questão da leitura e da escrita, o documento das Proposições Curriculares elaborado pela Rede Municipal de Belo Horizonte destacou que não basta colocar as crianças dentro de uma sala de aula; é preciso que elas aprendam. A proposta para a Educação Infantil em relação à leitura e escrita se insere numa perspectiva ampla que engloba diversos aspectos da prática pedagógica. Acredita-se que o processo de alfabetização e letramento ocorra desde o nascimento da criança, pelo fato de estarmos inseridos numa sociedade grafocêntrica, que se organiza por meio de diferentes portadores de texto e um grande número de gêneros textuais. Por este motivo, as instituições de Educação Infantil não devem se isentar da tarefa de proporcionar amplo acesso à cultura letrada e fazer disso um exercício contínuo, sistemático e variado. Isso não significa oferecer à criança atividades de fixação descontextualizadas, visando apenas à aprendizagem formal de certo conteúdo. Significa oferecer diferentes oportunidades de contato com textos, dinâmicas variadas que promovam o acesso a livros, atividades que, de alguma forma, incentivem as crianças ao contato com a leitura e a escrita. Práticas que se mostrem preparatórias ou que sirvam unicamente para exercer a psicomotricidade não terão qualquer relevância, de acordo com o documento. O que se espera é criar um ambiente que propicie e favoreça as práticas de letramento, respeitando o universo da criança.

Segundo o documento, esse aprendizado perpassa diversas áreas e diferentes habilidades. Desde muito cedo, as crianças são inseridas num contexto social e expostas a uma gama de materiais escritos. A partir de então, as crianças passam a formular hipóteses, procurar explicações, produzir inferências, ou seja, elas chegam às instituições escolares dotadas de conhecimentos prévios, que devem ser considerados como ponto de partida para a inserção de novos conhecimentos. Com base nesses aspectos, o documento destacou algumas observações pertinentes ao ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil e sinalizou possíveis práticas para a inicialização desses conteúdos para crianças menores de seis anos. As proposições deixam claro que as escolas não podem restringir a relação da criança com a leitura e a escrita, pois essas habilidades são reconhecidamente importantes dentro e fora da escola. O que deve ser

discutido e analisado é como fazer isso na Educação Infantil, quais são as melhores estratégias para a introdução desses conteúdos e como desenvolvê-los durante os diferentes estágios da criança. Entretanto, isso não significa acelerar ou antecipar procedimentos de aprendizagem ancorados em práticas tradicionais de ensino, pois a brincadeira, os cuidados pessoais, a exploração do movimento e da expressão oral devem ser priorizados. É preciso envolver as crianças em situações reais de uso da leitura e da escrita, para que elas possam atribuir significados e construir suas ideias na tentativa de compreender o que os outros escrevem.

No intuito de fazer com que as crianças usufruam de práticas reais de uso da leitura e da escrita, as Proposições Curriculares indicam um modo de organização do trabalho que seja envolvente e que incentive a interpretação das práticas de uso da linguagem. Para tanto, a organização do trabalho pedagógico foi proposta de acordo com quatro eixos principais, são eles (Belo Horizonte, 2012):

1. Entrar no mundo da escrita;
2. Apropriar-se da língua escrita;
3. Escrever e ler;
4. Produzir e compreender textos escritos.

O primeiro eixo destaca a necessidade de se oferecer uma variedade de materiais e atividades que estimulem a sensibilização das crianças para a escrita. É preciso mostrar os diferentes usos sociais da escrita na sociedade e no meio escolar, para que a criança possa compreender sua função em diferentes contextos de uso e de modo que a linguagem escrita ganhe significado. O documento ressalta, ainda, a importância da apropriação da escrita, e de como é fundamental fazer com que a criança perceba as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem oral. Para tanto, sugere-se que o professor leia, em voz alta, para as crianças, diversos tipos de textos, a fim de que possa evidenciar as estratégias de leitura que são utilizadas em cada situação, ressaltando de que maneira elas se diferenciam umas das outras.

No eixo ler e escrever, as Proposições salientam a importância de favorecer o contato com diferentes gêneros textuais, de criar estratégias lúdicas para o reconhecimento das

unidades fonológicas, através das sílabas e rimas, de aprender a reconhecer e a grafar o próprio nome e de promover exercícios que envolvam o reconhecimento de palavras em diferentes textos. No documento, essa questão é abordada da seguinte forma: “Aprende-se a escrever e a ler, lendo e escrevendo textos” (Belo Horizonte 2009, p. 169).

Na esfera da leitura, evidencia-se a importância de se realizar diferentes tipos de leitura para as crianças, a fim de fomentar o interesse e o gosto por essa prática. Por isso, é importante contar histórias, ler, dramatizar, recontar, ler diferentes versões da mesma história, explorar os livros, explorar os elementos paratextuais dos livros, manuseá-los, ler de diferentes formas, em diferentes lugares, deixar que as crianças também escolham os livros à sua maneira, proporcionar leitura de diferentes gêneros e em diferentes suportes. Enfim, é preciso expor as crianças de 0 a 5 anos a uma gama de experiências significativas de leitura, para que ela possa construir e reconstruir sua realidade, para que ela possa ser ela mesma e também ser outra pessoa, para que ela possa compreender o mundo e os mecanismos sociais que a cercam, para que ela tenha acesso ao real e ao imaginário. Considerando essa perspectiva, no texto das Proposições, o professor é colocado como modelo-leitor e como responsável por proporcionar às crianças “os diferentes procedimentos de leitura” (Belo Horizonte, 2009, p. 167).

A compreensão do educador a respeito da diversidade de “infâncias” se faz importante por assinalar que o desenvolvimento de uma criança não é universal, e sim resultado de um conjunto de fatores que dependerão de uma prática educativa consciente para que possa se desenvolver. Nesse sentido, a concepção de currículo na Educação Infantil não se restringe à elaboração de conteúdos rígidos pautados em áreas de conhecimento específicas. Mesmo porque a opção do documento para a estruturação do currículo para a Educação Infantil é a ênfase nas diferentes “linguagens”, compreendidas de maneira abrangente, valorizando o conjunto de práticas, o contexto sócio-cultural e as experiências vividas por cada criança. Além disso, a elaboração das propostas pedagógicas prevê a participação coletiva dos sujeitos envolvidos diretamente no processo educativo. Dessa forma, permite-se um currículo adaptado às necessidades de cada grupo, de modo que sejam respeitadas as diversidades e as especificidades da infância.

De acordo com as proposições, as experiências escolares têm servido para demonstrar que algumas concepções ainda precisam ser superadas, como, por exemplo, a ideia de que a criança nada sabe, ficando a cargo do adulto a missão de lhe ensinar. Como também a valorização de atividades centradas na repetição e no papel, privilegiando a linguagem escrita, oral e verbal em detrimento das outras. As Proposições Curriculares deixam claro que a denominação “linguagem” não se resume apenas aos eixos citados. Pelo contrário, coloca a importância de trabalhar e valorizar a construção das diferentes linguagens, sendo elas: musical, corporal, digital, matemática, escrita, plástica e oral. Ressalta-se, ainda, que não existe hierarquia entre elas, sendo que valorizar apenas uma linguagem pode “empobrecer as possibilidades expressivas e representativas das crianças, que são múltiplas” (Belo Horizonte, 2012, p. 101). Dessa forma, o que se espera é uma prática que privilegie a problematização das questões cotidianas, levando em consideração o ponto de vista das crianças e incentivando-as a refletir e pensar sobre os mais diversos assuntos. Ressalta-se a importância de se desenvolverem práticas diversificadas que auxiliem no desenvolvimento das diferentes “linguagens”, além da postura consciente e crítica dos profissionais a fim de que possam garantir experiências significativas para as crianças.

As proposições assumem claramente uma posição frente à tensão existente na prática cotidiana das instituições de Educação Infantil acerca do ensino da leitura e da escrita. De um lado, alegam que não se pode privar a criança do contato com a leitura e com a escrita, pois, como já foi dito, a criança pensa, questiona e levanta hipóteses sobre o sistema da escrita, e, por outro lado, destacam que não se trata de implementar, na primeira infância, características que são peculiares do ensino fundamental: “não há por que a escola atrasar ou cercear o ensino da escrita, mas isso não significa acelerar nem estimular precocemente tal aprendizagem” (Belo Horizonte, 2009, p.133).

O texto das Proposições deixa claro que se deve permitir que a criança aprenda sobre a língua escrita, pois ela busca compreendê-la pela necessidade de comunicação, que é mediada pela escrita. Dessa forma, é importante criar um ambiente propício para o exercício interativo de práticas de leitura e escrita, oferecendo experiências significativas em toda sua complexidade. Cada criança, de acordo com suas vivências e

possibilidades, absorverá conceitos a respeito das práticas de leitura e escrita em diferentes níveis de profundidade.

Os conceitos de linguagem adotados para a Educação Infantil no documento das proposições curriculares apresentam uma perspectiva sociointerativa baseada nos estudos postulados por Bakhtin (1986) (Belo Horizonte, p. 129). Seguindo essa linha conceitual, acredita-se que é através da interação verbal e social entre os falantes que os sujeitos se constituem na e pela linguagem. Ou seja, a linguagem é muito mais do que apenas uma ferramenta para se comunicar com o outro, é através da linguagem, por meio das interações sociais, que os sujeitos se constituem. Dessa forma, pretende-se que a prática do educador infantil seja pautada na percepção dos usos sociais da fala na sociedade e na escola, respeitando-se a diversidade cultural de cada um e fugindo de um padrão reducionista de normas e regras para serem seguidas.

Ainda de acordo com as Proposições Curriculares, a disposição do tempo escolar na Educação Infantil é baseada na concepção de ciclos, o que caracteriza uma estrutura organizacional flexível, favorecendo a lógica da formação humana. A rigidez do aprendizado anual dá espaço ao aprendizado processual, que privilegia “o desenvolvimento biológico, social e cultural das crianças” (Belo Horizonte, 2012, p. 61). A Rede Municipal/BH considera como infância crianças de zero a nove anos, ainda que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entenda que a infância é compreendida por todas as crianças menores de 12 anos. Nessa perspectiva, os ciclos foram organizados da seguinte forma:

- Crianças de 0 a 2 anos – 1º Ciclo da Educação Infantil
- Crianças de 3 a 6 anos – 2º Ciclo da Educação Infantil
- Crianças de 6 a 9 anos – 3º Ciclo do Ensino Fundamental

A presente pesquisa tem o seu olhar voltado para o 2º ciclo da Educação Infantil, especificamente, crianças de 4 e 5 anos. Essa faixa etária foi escolhida por compreender os anos anteriores à entrada no ensino fundamental, sendo, dessa forma, os dois últimos anos da educação infantil. Além disso, para muitas crianças, esse período representa uma dupla transição: da creche para a pré-escola e da pré-escola para o ensino

fundamental. Pode-se dizer, então, que é o meio termo entre essas duas etapas. Considerou-se, também, essa faixa etária, em virtude da recente aprovação, através da Emenda Constitucional nº 59 de novembro de 2009, da ampliação da obrigatoriedade de ensino dos 4 aos 17 anos. A partir dessa definição legal, a entrada obrigatória na rede de ensino passa a ser na Educação Infantil aos 4 anos, e não mais no Ensino Fundamental, como previa originalmente o art. 208 (inciso I) da Constituição Federal de 1988.

Frente a essa mudança, cabe levantar a problematização feita por Vieira (2010) acerca das possíveis implicações que essa alteração pode ocasionar. Uma delas é o risco de interferência na qualidade do ensino ofertado em virtude da expansão acelerada no número de matrículas na pré-escola. Outro risco citado pela autora diz respeito à diminuição da oferta de atendimento em tempo integral e à possível substituição do cuidado pela antecipação de conteúdos característicos do Ensino Fundamental.

Após os inúmeros avanços legais ocorridos historicamente, ainda existe a necessidade de se romper com alguns paradigmas, como, por exemplo, o de associar Educação Infantil com assistência social, concedendo-lhe status secundário de cuidado e proteção para que a mãe (ou o responsável legal) possa se inserir no mercado de trabalho. É necessário refletir e dialogar sobre formas de se construir um projeto educacional para a infância. Isso é o que vem se tentando fazer, por meio da elaboração de documentos como os elencados acima – DCNEI e Proposições Curriculares. Esses documentos oficiais ajudam a pensar em como desenvolver e trabalhar com diferentes tipos de conhecimentos e habilidades na perspectiva da infância e da formação humana. De acordo com as concepções expressas, não se tem como objetivo, nessas instituições, preparar a criança para o ingresso no ensino fundamental, mas, sim, oferecer-lhes situações intencionais de interação nas quais suas habilidades e capacidades sejam exploradas de forma ampla e significativa.

Do ponto de vista do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, ambos os documentos estabelecem que, nessa etapa da educação básica, deve-se buscar favorecer a democratização do acesso à cultura escrita, de forma a minimizar as diferenças socioculturais existentes. O acesso a esse patrimônio cultural deve ser realizado de forma lúdica, promovendo a familiaridade com a cultura escrita e envolvendo as crianças desde cedo em atividades que as façam pensar sobre a escrita, construindo

paulatinamente suas capacidades para se tornarem leitoras e escritoras autônomas dali em diante. Não há para a Educação Infantil a obrigatoriedade de fazer com que as crianças leiam ou escrevam convencionalmente, mas cabe à Educação Infantil proporcionar atividades em que as crianças participem criticamente da cultura escrita, aprendendo sobre sua organização e função social, assegurando a estas o direito de participarem ativamente da cultura letrada.

## CAPÍTULO 2

### ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA: PERCURSOS E ESCOLHAS

O objetivo desta pesquisa é analisar as práticas de leitura literária realizadas com crianças de 4 e 5 anos de idade, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. A escolha do local de pesquisa, como foi explicitado, se deu pelo fato de as UMEI's serem atualmente responsáveis pelo atendimento de mais de vinte e quatro mil crianças menores de seis anos de Belo Horizonte. Apesar de a rede particular de ensino ainda ser a responsável pela maioria do atendimento das crianças em Belo Horizonte, a criação das UMEI's, no início dos anos 2000, ampliou consideravelmente o atendimento público e inaugurou um formato de atendimento que, pela diversidade de crianças que recebe, vem se tornando um espaço sociocultural de grande representatividade. Essa ampliação do atendimento vai ao encontro do que foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que confere ao município o dever de atuar prioritariamente na Educação Infantil. A história desse atendimento educacional no Brasil e, em específico, em Belo Horizonte, evidencia que a pesquisa se realiza em uma área em processo de construção de identidade, principalmente no que diz respeito à concepção de qualidade na Educação Infantil e de valorização dos profissionais que ali trabalham.

As escolhas metodológicas deste estudo tomaram como eixo as práticas de leitura literária no contexto da UMEI<sup>22</sup>, na perspectiva da criança, e principalmente do professor. Para tanto, foi necessário o contato próximo e diário com os sujeitos da pesquisa, uma vez que o objetivo era explorar ao máximo todos os elementos que se relacionavam com as práticas de leitura literária. Nesse sentido, a pesquisa de campo se constituiu por meio da observação do dia a dia das turmas de 4 e 5 anos do turno matutino da UMEI. Assim sendo, optou-se por uma pesquisa com enfoque metodológico qualitativo do tipo etnográfico, uma vez que essa escolha permitiu

---

<sup>22</sup> O nome da UMEI na qual a pesquisa foi realizada não será revelado para que a identidade dos profissionais participantes da pesquisa se mantenha preservada, assim como a identidade das crianças envolvidas. Essa omissão do nome da UMEI constou no termo de Consentimento Livre Esclarecido que os profissionais da UMEI e pais das crianças assinaram. A instituição será tratada, nesta pesquisa, como "UMEI" de forma genérica, sem que se especifique sua localização na cidade de Belo Horizonte.

aproximação com o cotidiano da escola, com a rotina das turmas e com os profissionais da instituição.

### **2.1 A construção teórico-metodológica: abordagem etnográfica**

A opção pela abordagem etnográfica se deu pelo fato de ela proporcionar maior aproximação dos sujeitos da pesquisa, crianças de 4 e 5 anos e professoras da Educação Infantil. Bogdan & Biklen (1994) elucidaram características essenciais que fundamentam esse tipo de pesquisa. Os autores destacam o caráter descritivo dessa abordagem, na qual os dados serão posteriormente transcritos e analisados. Essa análise é construída de maneira indutiva, na medida em que as informações vão sendo agrupadas e as reflexões, sendo realizadas. Os autores salientam a necessidade de o pesquisador dispor de um tempo considerável para levantamento de dados, de modo que se possa perceber o cotidiano estudado. Ressaltam, ainda, que a presença do pesquisador por si só já altera o ambiente de pesquisa e que ele também sofrerá influências por estar imerso naquela unidade de observação. A compreensão de como os sujeitos interagem em seu meio social poderá, assim, ser entendida através dos diálogos estabelecidos entre investigados e observador.

A opção em empregar alguns dos pressupostos trazidos pela perspectiva etnográfica justifica-se, ainda, pelas contribuições teóricas que fundamentam essa abordagem científica e que auxiliam a investigar e a conhecer as ações e as interações dos sujeitos. É pertinente distinguir alguns aspectos da etnografia e como essa é utilizada no âmbito das pesquisas da área da educação. Para André (2005), no campo educacional, o que os pesquisadores fazem é uma adaptação da etnografia à educação. Nas palavras da autora, “fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (André, 2005, p.28).

Compreende-se, aqui, que a metodologia de uma pesquisa vai muito além do estabelecimento de técnicas. A fundamentação que rege o olhar do pesquisador em campo abarca relações entre teoria e método, a fim de fundamentar as escolhas e o direcionamento do trabalho à luz de reflexões teóricas. A escolha dos procedimentos adotados como observação, entrevistas, conversas com os sujeitos da UMEI, registro

fotográfico e em áudio, descrição detalhada em caderno de campo foram pautadas a partir do estudo de autores, como André (2005); Street (2007); Green, Dixon e Zaharlick (2005); Rogers e Street (2009) e Peirano (2005).

Green, Dixon e Zaharlick (2005) destacam a dinamicidade da pesquisa etnográfica, enfatizando a necessidade de redefinir e revisar constantemente o modo como é feita a coleta e a análise de dados, na medida em que novas questões vão surgindo na pesquisa de campo. Por esse motivo, caracterizam a disposição reflexiva e analítica que circunda o processo etnográfico, afirmando não ser possível estabelecê-lo *a priori* de maneira inflexível, pois ele será esquematizado a partir dos resultados que forem sendo obtidos.

Com o objetivo de alcançar dados expressivos, capazes de trazer elementos consistentes para análises, diferentes estratégias foram utilizadas. De acordo com Flick (2009), quando dois ou mais recursos são utilizados para observar o mesmo fenômeno, considera-se uma triangulação de métodos, buscando-se compreender o problema de pesquisa em profundidade. O autor salienta que a triangulação não tem como objetivo validar a pesquisa, nem mesmo torná-la uma verdade “objetiva” (Fielding & Fielding *apud* Flick, 2009, p. 68), mas, sim, proporcionar maior embasamento na tentativa de ampliar a compreensão do objeto de estudo.

A partir da observação participante, mais do que simplesmente observar os fatos, é necessário inserir-se no ambiente e partilhar do cotidiano dos sujeitos pesquisados, de modo que as significações sejam apreendidas, fazendo com que o papel do pesquisador não seja simplesmente de espectador (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999). Nesse sentido, para que a minha presença não fosse associada a todo o momento como uma pessoa alheia à vida da instituição, tentei ao máximo me inteirar da rotina e das atividades da UMEI. As anotações eram registradas no caderno de campo e alguns momentos considerados mais importantes para a pesquisa foram filmados, como, por exemplo, o relato oral feito por uma criança de um livro literário. Quando sentia necessidade de narrar um acontecimento com mais detalhes, fazia gravação em áudio, descrevendo a situação pormenorizadamente. Registros fotográficos foram feitos, com bastante frequência, capturando não só os momentos relacionados às práticas literárias, mas também várias ocasiões da rotina da UMEI. Todos os registros foram feitos de acordo com os procedimentos éticos da pesquisa, mediante autorização dos pais das

crianças, das professoras e da coordenação da UMEI, por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido<sup>23</sup>. Com o passar do tempo, minha presença não era associada à de pesquisadora, mas sim à de “estagiária”; muitas professoras, inclusive, se referiam a mim dessa maneira. Ao final de todo processo, avalia-se de maneira positiva este modo de inserção, pois a imagem construída sobre a pesquisadora evidencia que os profissionais da Umei se sentiam à vontade na minha presença e não me viam como “espiã” ou como alguém que estivesse naquele local para avaliá-los.

De acordo com Tura (2003), a investigação científica baseada na observação, possui singularidades que tornam os protocolos mais flexíveis, pois permitem um traçado menos normatizado. Entretanto, torna-se necessária a focalização do objeto de estudo, assim como a sistematização dos procedimentos a serem adotados. Nas palavras da autora, é necessário “um mergulho profundo” (Tura, 2003, p.189) na vida dos pesquisados, com a intenção de desvendar quanto mais seja possível seus segredos, significados, intenções e condutas. Pretendeu-se, portanto, participar do cotidiano da UMEI, focalizando as ações e as práticas pedagógicas das professoras escolhidas para a pesquisa. O objetivo foi perceber o uso que elas fazem dos livros de literatura infantil, abarcando todas as significações que lhes são atribuídas, considerando as diferentes idades. Rogers e Street (2009) apontam que a “etnografia envolve olhar e ouvir outras pessoas para ver o que elas têm a nos dizer (...)” (p.1). Ainda, segundo os autores:

Podemos aplicar a lente etnográfica a tudo que estamos fazendo [...] Etnografia é, então, adotar um ponto de vista diferente. Não é decidir o que o pesquisador acha que é importante, e depois perguntar ao pesquisado sobre aquele assunto, porque não podemos saber com antecedência o que é importante para a outra pessoa ou grupo (ROGERS; STREET, 2009, p. 05).

Para auxiliar no processo de coleta de dados, foi utilizado o recurso de notas de campo, que, conforme Vianna (2003), é de grande importância para registrar impressões, sentimentos, breves descrições, análises, inferências e o que mais for necessário. Conforme dito anteriormente, a fotografia também foi utilizada a fim de registrar os principais momentos, inserindo-se neste trabalho de forma secundária, porém não deixando de ser um importante recurso de pesquisa. Nas palavras de Loizos (2002):

---

<sup>23</sup> O Termo de Consentimento Livre Esclarecido utilizado encontra-se em anexo.

(...) a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concreto, materiais. [...] o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais (LOIZOS, 2002, p.137-138).

A entrevista foi realizada com as professoras das turmas observadas, no intuito de auxiliar as discussões e dialogar com os fatos observados pelo processo de triangulação mencionado acima. O anseio era saber mais sobre a trajetória profissional das professoras e sobre a relação que mantêm com a leitura, bem como sobre a oportunidade de participação em algum tipo de capacitação em relação à formação de leitores. A entrevista semiestruturada foi utilizada na tentativa de proporcionar maior flexibilidade, a partir do roteiro de questões, possibilitando redirecionamento sempre que necessário. Por se tratar de uma relação e interação social, sabe-se que a entrevista poderá apresentar distorções (Bourdieu, 1997) em relação à realidade dos fatos e da interpretação realizada pela pesquisadora. Na tentativa de amenizar os efeitos que mascaram as respostas da entrevista, tentou-se estabelecer uma relação de confiança com as entrevistadas, sem mascarar o lugar ocupado pelo entrevistador. Nas palavras de Bourdieu (1997), é preciso “oferecer ao entrevistado uma situação de comunicação livre de constrangimentos, deixando-o à vontade para exprimir mal-estares, faltas e necessidades.” (p. 704). A escolha por realizar as entrevistas ao final do período de observação deu-se pela intenção de não influenciar na prática docente, a partir do que seria perguntado, visto que o roteiro de entrevista deixa clara a ênfase na literatura e nas práticas literárias, podendo, dessa forma, contribuir para falsear os dados da pesquisa. Ressalta-se que, para a apresentação dos dados da pesquisa, o nome de todos os envolvidos foi preservado, a fim de se garantir o anonimato dos participantes. As professoras e as crianças serão identificadas por nomes fictícios.

É necessário esclarecer que todas as turmas com crianças de 4 e 5 anos possuem duas professoras, sendo uma de referência e outra, de projeto. A primeira fica com a turma dois terços do tempo de aula e, no período restante, a turma fica sob a responsabilidade da professora de projeto. Em termos de função, a professora referência, como o próprio nome sugere, é a referência da turma e a responsável pelo desenvolvimento das atividades básicas do dia a dia, como tarefas de escrita do nome, desenhos, contagem numérica, alfabeto, brincadeiras etc. As professoras de projeto, na maioria das vezes,

realizam atividades específicas baseadas na temática que foi previamente escolhida por elas. Salienta-se que, ainda que haja diferença nas funções, ambas as professoras são do quadro efetivo, concursadas e com formação exigida por lei. A escolha entre ser professora de projeto ou professora referência é uma opção que cada profissional faz ano a ano e que é consentida de acordo com a disponibilidade da instituição. A professora de projeto assume duas turmas<sup>24</sup>, enquanto a professora referência assume apenas uma turma. Segue, abaixo, a relação das professoras participantes da pesquisa, com a função que ocupam e a turma que lecionam. Cabe lembrar que os nomes são fictícios.

**TABELA 6**

**Professoras envolvidas na pesquisa**

<b>Professora</b>	<b>Função</b>	<b>Turma</b>
Karla	Referência	T 1
Elza	Projeto	T 1
Gisele	Referência	T 2
Amanda	Projeto	T 2
Marina	Referência	T 3
Dirce	Projeto	T 3 e T 7
Roberta	Referência	T 4
Alice	Projeto	T4 e T5
Renata	Referência	T5
Camila	Referência	T 6
Tatiana	Projeto	T 6
Vilma	Referência	T 7

As turmas T 1, T 2, T 3 e T 4 são de crianças de 4 anos; as turmas T 5, T 6 são de crianças de 5 anos; a turma T 7 é uma turma mista, com crianças de 4 e 5 anos.

No total, foram doze professoras envolvidas na pesquisa, das quais dez foram entrevistadas. No caso das demais, por mais que se tenha tentado agendar um horário, sempre havia algum empecilho que impedia a realização da entrevista. Das dez entrevistadas, apenas uma não permitiu que a conversa fosse gravada em áudio. A

<sup>24</sup> Pela tabela, observa-se que as professoras Elza, Amanda e Tatiana aparecem com apenas uma turma. A segunda turma que cada uma assume é de outra faixa etária e, portanto, não aparece na tabela.

professora alegou ser tímida e sua solicitação foi prontamente atendida, sendo o registro feito por escrito pela pesquisadora.

As entrevistas geraram cerca de cinco horas de gravação em áudio. Após cada entrevista, foram feitas notas de contexto, destacando as principais impressões dos sujeitos. Nessas notas, foram explicitadas as condições em que foi realizada a entrevista, o local onde ocorreu, se houve algum tipo de interrupção e as impressões gerais das entrevistadas, se aparentavam estar nervosas, tímidas, tranquilas, ou se enfatizaram alguma informação etc.

Bourdieu (1997) destaca pontos importantes relativos à transcrição. Para o autor, o simples fato de transcrever já é necessariamente uma tradução. Isso porque, ao transcrever, já estamos automaticamente interpretando o que foi dito, porém, com perdas significativas relativas à entonação, ritmo, expressão corporal, tom de voz, olhar. Muitos desses aspectos são perdidos quando se faz a transcrição do oral para o escrito. Por esse motivo, é desejável que se tome nota de todas as percepções corporais no ato da entrevista para que, no momento da transcrição, sejam feitas interpretações próximas do ideal o tanto quanto for possível.

No momento das entrevistas, sempre que possível, procurávamos realizá-las num local isolado, afastado de onde se encontravam as demais colegas de trabalho da entrevistada, e preferencialmente silencioso, buscando sempre deixá-las à vontade para falar sobre suas diferentes atividades e impressões. Baseando-nos nos estudos de Bogdan e Bilken (1994), que tratam a respeito de táticas para o entrevistador obter melhores respostas e, conseqüentemente, melhores resultados, destacamos a estratégia-chave, que consiste em evitar, o quanto seja possível, perguntas diretas cujas respostas possam ser sim ou não. É importante elaborar perguntas que exijam exploração do entrevistado, fazendo com que ele responda da forma mais completa. Nas palavras dos autores: “Os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 136).

As perguntas foram elaboradas durante todo o processo de pesquisa de campo e foram sendo readaptadas sempre que se percebia a necessidade de abarcar um ou outro assunto que ainda não estava presente no roteiro.

No momento da entrevista, buscou-se colocar em prática os preceitos elencados por Thompson (1998), na tentativa de obter bons resultados, como, por exemplo, demonstrar interesse, respeito, simpatia e compreensão pelas respostas, e o principal, saber escutar e saber ficar calado, deixando que o entrevistado tenha liberdade de se expressar. Posto isso, o grande desafio do pesquisador é conseguir proporcionar um ambiente e um clima favorável à fala do sujeito, sem que se perca o foco da pesquisa, necessitando-se, para isso, de estabelecimento de procedimentos metodológicos.

A partir dessas escolhas e de estudos bibliográficos sobre o tema da pesquisa, pretendeu-se ampliar as discussões acerca do uso da literatura infantil em instituições municipais para crianças menores de seis anos. Desse modo, o professor foi focalizado na tentativa de delinear o que e como está sendo feito o trabalho com livros de literatura infantil em uma UMEI de Belo Horizonte.

## **2.2 Objetivos gerais e específicos**

Esta pesquisa teve como objetivo geral caracterizar as práticas de leitura literária na perspectiva da ação docente em turmas de 4 e 5 anos. Buscou-se verificar em que medida essas práticas se aproximam ou se distanciam de mediações significativas, capazes de valorizar o livro de literatura como um importante produto cultural a ser compartilhado com as crianças.

Os objetivos específicos abrangeram a identificação dos ambientes da UMEI que eram utilizados pelas professoras para a realização de atividades relacionadas à leitura literária. Também fez parte da análise o processo de constituição do acervo literário da UMEI e a circulação desse acervo na instituição. Nessa perspectiva, buscou-se conhecer quais eram os critérios utilizados para a compra dos livros literários para as crianças e se as professoras tinham alguma participação no momento da escolha dos livros que seriam adquiridos. Por fim, como a pesquisa enfoca a prática docente, foi necessário saber mais a respeito do processo de formação profissional, assim como a relação estabelecida com a leitura literária.

Para alcançar esses objetivos, caracterizaram-se as práticas pedagógicas relacionadas à literatura, desenvolvidas durante o período de observação, de junho a dezembro de

2013, pelas professoras da UMEI. As entrevistas<sup>25</sup> foram fundamentais em dois aspectos: primeiramente por permitirem maior conhecimento sobre o percurso de formação de cada professora e sobre a visão delas como leitoras. Em segundo, por estabelecer importante contraponto entre as práticas que elas realizavam e o discurso que tinham acerca da importância da leitura literária na Educação Infantil. Nessa mesma vertente, a entrevista com a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da UMEI auxiliou nas questões relacionadas à constituição do acervo e circulação dos livros nas UMEI's. Também foi possível perceber a influência que a direção exerce nas práticas exercidas pelas professoras.

Ressalta-se que, desde o primeiro momento, fui muito bem recebida por todos da UMEI: direção, professoras, funcionários, crianças e pais. A imersão no campo de pesquisa foi intensa e, após a conclusão da coleta de dados, foi necessário um distanciamento com o grupo pesquisado para que os laços afetivos que foram criados, durante o tempo de observação, não influenciassem as análises.

### **2.3 A entrada no campo de pesquisa**

Após definir que uma UMEI de Belo Horizonte seria o local para a realização da pesquisa, era preciso escolher uma dentre as unidades existentes.

Para isso, foi necessário cumprir todos os trâmites exigidos pela Prefeitura de Belo Horizonte, o que favoreceu a imparcialidade na escolha da UMEI. Primeiramente, no dia 05 de abril de 2013, foi enviada para o Gabinete da Secretaria Municipal de Belo Horizonte (GAB/SMED-BH), endereçado à Secretária de Educação, a solicitação de pesquisa, na qual constavam os dados essenciais sobre o estudo, juntamente com o projeto da pesquisa. Após o recebimento dessa solicitação pela Secretária, o pedido de pesquisa foi encaminhado para a Gerência de Coordenação da Educação Infantil – GECEDI -, no dia 12 do mesmo mês. A gerente responsável por este setor entrou em contato por email e agendou uma reunião com a pesquisadora para o dia 17 de abril de 2013. Nessa data, fui recebida pela Gerente de Coordenação da Educação Infantil e por

---

<sup>25</sup> O roteiro de entrevista encontra-se em anexo.

sua equipe de trabalho. Nesse encontro, foram esclarecidos os principais objetivos e a proposta metodológica do trabalho.

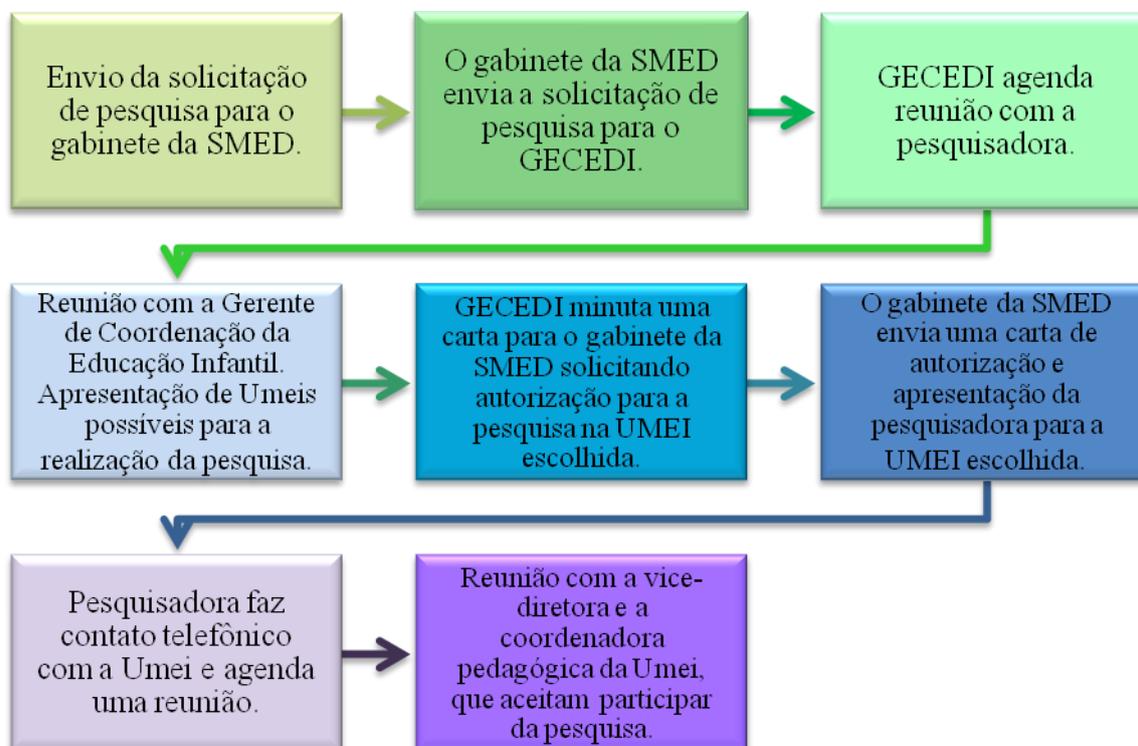
Um dos critérios solicitados para a indicação da UMEI foi que possuísse biblioteca, mesmo que esta não funcionasse em condições ideais. Partimos do pressuposto de que a presença da biblioteca na instituição de Educação Infantil pudesse agregar fatores interessantes à análise, visto que seria mais um ambiente potencialmente favorável para o exercício de práticas de leitura literária. Além disso, poderia ser verificada a utilização desse espaço, com que frequência e de que modo os educadores e educandos interagem nesse local. Também foi solicitado que a UMEI indicada tivesse trabalho reconhecidamente bem-sucedido de leitura literária.

Após essa conversa, foram indicadas três UMEI's para a realização da pesquisa. Mesmo sendo a primeira opção a unidade mais distante da residência da pesquisadora, optou-se por essa UMEI, justamente por ela ter sido a primeira indicação da Gerente de Coordenação da Educação Infantil. Entretanto, a pesquisa só poderia ser realizada mediante o aceite da vice-diretora e das professoras da UMEI escolhida.

A partir dessa definição, a GECEDI minutou uma carta de apresentação da pesquisa e enviou para o gabinete da Secretária de Educação. Após o aceite da pesquisa pela Secretaria de Educação/BH, esta enviou para a UMEI selecionada uma carta de apresentação da pesquisa e da pesquisadora na qual autorizava a realização da pesquisa, caso os envolvidos a aceitassem. Essa carta de apresentação e autorização da pesquisa foi recebida pela UMEI no dia 03 de maio de 2013. Com isso, pude fazer o primeiro contato telefônico e agendar a primeira reunião na UMEI para o dia 27 de maio. Nessa data, fui recebida gentilmente pela Vice-Diretora e pela Coordenadora Pedagógica da instituição. Estas se mostraram receptivas e abertas à realização da pesquisa. Abaixo, segue um fluxograma com o resumo do trâmite burocrático para o ingresso no campo de pesquisa.

FIGURA 1

Resumo dos trâmites burocráticos para ingresso na pesquisa de campo



A vice- diretora e a coordenadora pedagógica concederam total liberdade para a escolha das turmas que seriam pesquisadas e a forma como isso seria feito. Mas, desde o projeto inicial da pesquisa, já estava estabelecido que o recorte seria turmas de 4 e 5 anos<sup>26</sup>. A escolha do turno foi sugestão da vice-diretora da UMEI, que garantiu que este período “era mais tranquilo”. De acordo com sua explicação, as crianças da tarde eram mais agitadas e também com maiores problemas domiciliares. Muitas crianças estavam sob medida protetiva<sup>27</sup> do Estado e enfrentavam sérias restrições econômicas e afetivas.

<sup>26</sup> Os motivos dessa escolha estão elencados na página 53 do capítulo 1.

<sup>27</sup> De acordo com o art. 98 do Estatuto da Criança e do Adolescente, “As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:”

**I** - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;  
**II** - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;  
**III** - em razão de sua conduta.

Além disso, a vice-diretora alegou que o trabalho realizado com a literatura no período da manhã possuía maior unicidade e engajamento por parte do corpo docente.

Outra decisão metodológica consistiu no formato de observação. Inicialmente se pensou em observar as turmas de acordo com as atividades realizadas, ou seja, quando uma turma estivesse realizando uma atividade que fosse interessante para a pesquisa, ela seria observada no espaço em que a atividade estivesse ocorrendo. No dia seguinte, o local poderia mudar, de acordo com as atividades que estivessem sendo realizadas nas turmas de 4 ou 5 anos. Mas essa opção foi descartada por não proporcionar uma percepção da rotina, de continuidade e desenvolvimento anterior e posterior às atividades realizadas. Além disso, a presença apenas em momentos pontuais na sala de aula poderia trazer desconforto para as crianças e para as professoras. Por esses motivos, ficou decidido que a observação seria realizada de forma contínua em cada uma das sete turmas observadas.

A observação foi realizada de junho a dezembro de 2013. A média de visitas à UMEI era de quatro vezes por semana, no horário de 7h30 às 11h20. Foram observadas quatro turmas de 4 anos e três turmas de 5 anos. No total foram cento e um dias de observação em campo. A tabela abaixo explicita os dias de observação nas turmas da UMEI.

**TABELA 7**

**Calendário e observação na UMEI durante o ano de 2013**

<b>Junho</b>	<b>Julho</b>	<b>Agosto</b>	<b>Setembro</b>
3 (Turma 1)	1 (Turma 2)	5 (Turma 2)	2 (Turma 3)
5 (Turma 1)	2 (Turma 2)	6 (Turma 2)	3 (Turma 3)
6 (Turma 1)	3 (Turma 2)	7 (Turma 2)	4 (Turma 3)
7 (Turma 1)	5 (Turma 2)	9 (Turma 2)	5 (Turma 3)
10 (Turma 1)	8 (Turma 2)	12 (Turma 3)	10 (Turma 3)
11 (Turma 1)	9 (Turma 2)	13 (Turma 3)	2 (Turma 3)
12 (Turma 1)	10 (Turma 2)	14 (Turma 3)	12 (Turma 4)
13 (Turma 1)	12 (Turma 2)	15 (Turma 3)	13 (Turma 4)
14 (Turma 1)	15 (Turma 2)	19 (Turma 3)	16 (Turma 4)
17 (Turma 1)	16 (Turma 2)	20 (Turma 3)	17 (Turma 4)
18 (Turma 1)	17 (Turma 2)	23 (Turma 3)	18 (Turma 4)
20 (Turma 1)	18 (Turma 2)	26 (Turma 3)	19 (Turma 4)

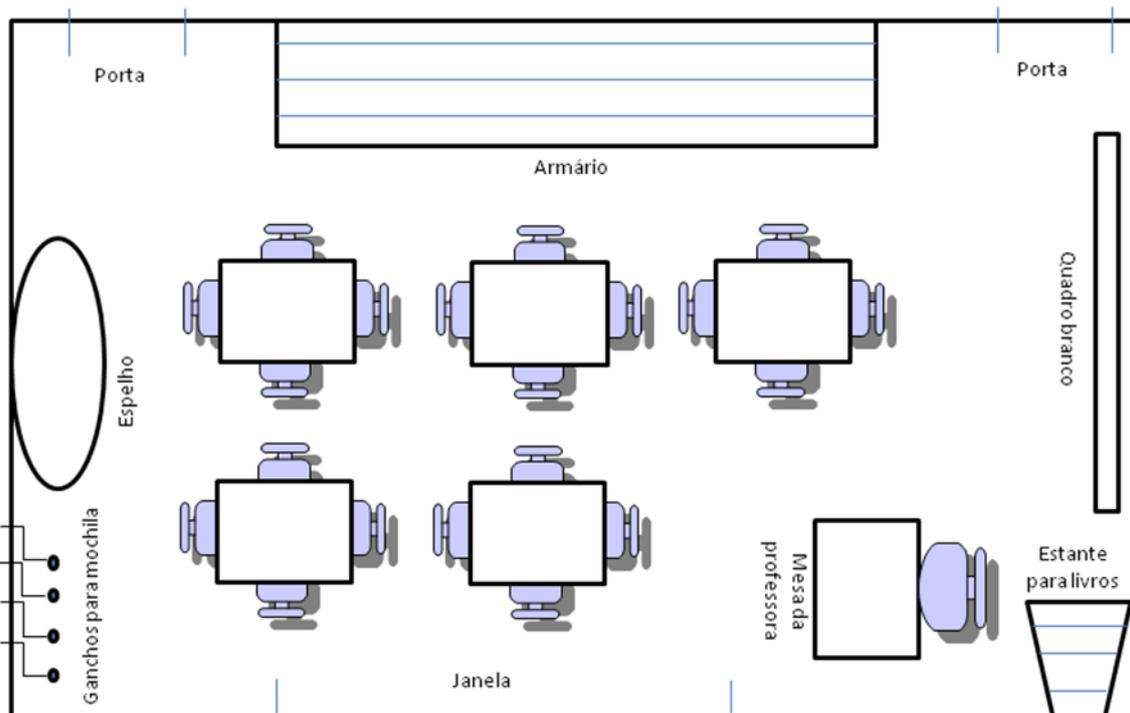
21 (Turma 1)		27 (Turma 3)	23 (Turma 4)
24 (Turma 1)		28 (Turma 3)	24 (Turma 4)
25 (Turma 1)		30 (Turma 3)	30 (Turma 4)
26 (Turma 1)			
27 (Turma 1)			
28 (Turma 1)			
Outubro	Novembro	Dezembro	Total
1 (Turma 4)	4 (Turma 5)	2 (Turma 7)	T 1 - 18 dias
2 (Turma 4)	5 (Turma 5)	3 (Turma 7)	T 2 - 16 dias
3 (Turma 4)	6 (Turma 5)	4 (Turma 7)	T 3 - 17 dias
4 (Turma 4)	7 (Turma 5)	5 (Turma 7)	T 4 - 17 dias
8 (Turma 4)	8 (Turma 5)	6 (Turma 7)	T 5 - 11 dias
9 (Turma 4)	11 (Turma 6)	9 (Turma 7)	T 6 - 11 dias
3 (Turma 4)	12 (Turma 6)	10 (Turma 7)	T 7 - 11 dias
22 (Turma 4)	13 (Turma 6)	11 (Turma 7)	<b>Total geral: 101 dias</b>
24 (Turma 5)	14 (Turma 6)		
25 (Turma 5)	18 (Turma 6)		
28 (Turma 5)	19 (Turma 6)		
29 (Turma 5)	20 (Turma 6)		
30 (Turma 5)	21 (Turma 6)		
31 (Turma 5)	22 (Turma 6)		
	25 (Turma 6)		
	26 (Turma 6)		
	27 (Turma 7)		
	28 (Turma 7)		
	29 (Turma 7)		

Todas as salas de aula das turmas de 4 e 5 anos foram construídas segundo um mesmo padrão arquitetônico. As salas são equipadas com uma mesa e cadeira para a professora, quadro branco, armário grande, espelho, estante para livros, janela, duas portas, cabideiro para mochilas e mesas pequenas com cadeirinhas. Nas turmas de 5 anos, o número de mesas e cadeiras é maior. Todas as salas têm um colchonete grande em formato circular, que é constantemente utilizado pelas professoras para a formação de roda no chão. A imagem abaixo representa o cenário da sala de aula. Ressalva-se que a disposição de alguns objetos variava de uma sala para outra. As mesas e as cadeiras não ocupavam lugar fixo e com frequência eram movimentadas para a formação de pequenos grupos, ou de dois grandes grupos, ou então eram encostadas na parede para a abertura de espaço no centro da sala. Em nenhuma das turmas havia lugar marcado para

as crianças se sentarem. Às vezes as professoras determinavam os locais em que cada criança iria assentar, para alguma atividade específica ou mesmo para separar crianças que, juntas, ficavam muito agitadas.

**FIGURA 2**

**Representação das salas de aulas das turmas de 4 e 5 anos da UMEI**



Fonte: Elaborada pela própria autora

No processo de observação dentro da sala de aula, tentava me posicionar um pouco recuada da turma, na tentativa de obter uma visão geral do grupo. As crianças aceitaram muito bem a presença de um terceiro adulto na sala de aula. Elas me viam com curiosidade e logo se aproximavam para fazer perguntas e para contar sobre assuntos variados. As professoras diziam que elas já estavam acostumadas com a presença de “estagiárias” na sala de aula. Estabeleci contato com as crianças logo no início da observação: às vezes elas iniciavam a fala, outras vezes eu iniciava, mas, durante as atividades em sala de aula, procurava interferir o mínimo possível, e quando elas me perguntavam alguma coisa, respondia com poucas palavras. As crianças me chamavam pelo meu nome, ou então de “tia”, em alguns momentos, me consideravam como uma professora a mais na sala de aula e me pediam ajuda para a realização das tarefas. As

professoras também solicitavam com frequência minha ajuda, principalmente para tarefas manuais, como entregar folhas para as crianças, fazer recortes, organizar pastas e outras atividades da rotina da sala de aula.

## **2.4 Organização e apresentação dos dados coletados**

O primeiro movimento de análise dos dados consistiu na elaboração de um gráfico, destacando todas as atividades realizadas no período de observação de cada turma, dia a dia. Por meio desse quadro, foi possível perceber como se dá a rotina nas turmas e como existem diferenças significativas ao compararmos uma e outra. Com esses dados, foi possível perceber a quantidade de ocorrências de práticas envolvendo a leitura literária em comparação com as outras atividades realizadas.

Após essa apresentação de cunho quantitativo, foi dado enfoque nas atividades que envolveram leitura literária. Os eventos foram caracterizados e analisados, levando-se em consideração a ação docente e todo o processo de desenvolvimento da atividade. Para a presente pesquisa, foi considerado evento

o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados [...] (CASTANHEIRA, 2004, p.79).

O segundo movimento de análise dos dados correspondeu ao enfoque da biblioteca. Inicialmente foi apresentada a descrição de todas as atividades realizadas nesse espaço e a reincidência de cada uma delas.

O terceiro e último movimento consistiu em analisar o perfil das professoras que participaram da pesquisa com ênfase em seu processo de formação docente, em sua relação com os livros e em sua formação leitora. Além disso, traçamos um paralelo entre o discurso proferido por elas em relação à importância da leitura literária na Educação Infantil e à sua prática, na perspectiva do que foi observado durante toda a pesquisa.

### **CAPÍTULO 3:**

## **LITERATURA, MEDIAÇÕES, POLÍTICAS E ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA PARA A INFÂNCIA**

Iniciaremos este capítulo com uma breve apresentação acerca da concepção histórica da literatura infantil e o que se entende pelo uso do termo “infantil” em diferentes épocas. Em seguida, faremos alguns apontamentos a respeito da importância da literatura na primeira infância, do papel do mediador para experiências significativas de leitura e do contexto histórico de políticas públicas de promoção à leitura literária.

Num segundo momento, o foco será a biblioteca, visto que esse espaço foi também alvo de análise na instituição escolar na qual esta pesquisa foi realizada. Conhecer os princípios de sua constituição, a especificidade das bibliotecas escolares e as novas concepções de organização voltadas para o atendimento da primeira infância foram necessários para que se pudessem levantar indícios que permitissem caracterizá-las como um espaço de formação de leitores literários.

Em síntese, este capítulo abordará alguns conceitos que foram fundamentais para a construção da pesquisa e servirá de base para as discussões e as reflexões que serão propostas no capítulo seguinte, no qual os dados da pesquisa serão apresentados.

### **3.1 Literatura ou Literatura Infantil?**

A complexidade que abarca a definição de literatura agrava-se quando essa é destinada às crianças, considerando que, esse tipo de leitura serviu, historicamente, em grande parte do tempo, a interesses morais e pragmáticos divergentes das necessidades infantis. Vestígios dessa concepção incidem sobre práticas pedagógicas atuais, minimizando, talvez, a completa democratização da literatura como bem cultural.

De acordo com Gouvêa (2004), o advento da família burguesa trouxe novas demandas sociais em relação às crianças, sendo uma delas a educação dos infantes e a “necessidade de produção de obras dirigidas a esse leitor em formação”. (Gouvêa, 2004, p. 28). Uma literatura que se moldasse a partir dos princípios burgueses de

comportamento e transmissão de valores surgiu por meio da adaptação de contos da tradição oral e influência dos escritos da Antiguidade Clássica. Na França, durante a monarquia absolutista de Luís XVI, “se manifesta abertamente a preocupação com uma *literatura para crianças ou jovens*.” (Coelho, 1991, p. 75, *grifos da autora*), embora os contos da época não fossem escritos apenas para as crianças. Segundo Corso (2006), esses contos, “durante séculos, faziam parte de momentos coletivos, em que um bom contador de histórias emocionava sua plateia, incluindo gente de todas as idades”. (p.25). Nesse período surgiram os “Contos da Mamãe Gansa” (1691/1697), do francês Charles Perrault, “As fábulas” (1668) do também francês Jean de La Fontaine e os Contos de Fadas (8 vols.-1696/1699) de Mme. D’Aulnoy e Telêmaco (1699), de Fénelon. A origem dessas histórias é fruto da modificação dos contos da tradição oral, no intuito de repassar os valores burgueses e transmitir para as futuras gerações os valores e os costumes da época. Como afirma Coelho (1991), “não há nada, nessa produção, que seja gratuito ou tenha surgido como puro entretenimento sem importância, como muitos veem a Literatura Infantil em geral.” (p. 76).

Depois desses precursores, vieram outros importantes escritores, dos quais se destacam os alemães Jacob e Wilhelm, mais conhecidos como os Irmãos Grimm, autores de contos mundialmente conhecidos, como A bela Adormecida, Branca de Neve, Cinderela, João e Maria, Rapunzel, Os sete corvos. E as histórias do dinamarquês Hans Christian Andersen, como, por exemplo, O patinho feio, O soldadinho de chumbo, A roupa nova do rei, A pequena vendedora de fósforos, entre outros. Assim, os acervos da tradição oral, que em sua origem não se destinavam às crianças, foram reelaborados e transformados em clássicos infantis, conforme os padrões culturais vigentes.

Conforme aponta Coelho (1991), o século XVIII foi um período marcado pela industrialização e pela transição do sistema monárquico absoluto para um regime monárquico liberal cujo clímax é alcançado com o Iluminismo.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2005), com o advento da Revolução Industrial, surgiu, na metade do século XVIII, as primeiras obras para consumo destinadas ao público infantil. Após esse período, o reconhecimento da fase infantil manteve-se conservado, reforçando a responsabilidade da família e da escola em cuidar e inserir a criança no universo social.

O século XIX, em consonância com as mudanças que vinham ocorrendo, ficou marcado pela convergência de diferentes correntes literárias, representadas principalmente pelos gêneros novela e romance que mesclavam a linguagem culta e popular. Coelho (1991) afirma que esse século apresentou expressiva evolução mental, econômica e social, evidenciando, assim, uma nova representação da Literatura. Por meio dessa perspectiva de renovação, a criança “é descoberta como ser individualizado, que necessita de cuidados cívicos, espirituais, éticos e intelectuais específicos.” (Coelho, 1991, p. 139).

Devido ao crescente processo de industrialização e do consequente aumento do consumo, a literatura infantil assumiu, “desde o começo, a condição de mercadoria.” (Lajolo E Zilberman, 2005, p. 18). Além disso, cabia à escola a responsabilidade de subsidiar valores e comportamentos os quais a burguesia pretendia perpetuar, sendo, portanto, a principal promotora de acesso à literatura. Nessa vertente, Corso (2006) também analisou a literatura na perspectiva do consumo e das intenções pedagógicas:

A partir da modernidade, começou a haver uma distinção entre produtos culturais para adultos e produtos para crianças, nosso tempo levou isso ao extremo, e cada idade passou a ter seus produtos bem delimitados. A cultura assimilou as leis do mercado, incorporando suas prerrogativas de consumo e publicidade. Em função das intenções pedagógicas e mercadológicas, passa, então, a ser importante a definição de um público-alvo. (CORSO, 2006, p. 26).

No Brasil, a literatura, sobretudo a classificada como infantil, teve início no final do século XIX e sofreu forte influência dos clássicos infantis europeus. No início, o que existia, de acordo com Lajolo e Zilberman (1996), era uma circulação de livros “precária e irregular, representada principalmente por edições portuguesas” (p. 15). Aos poucos, esses exemplares vindos de Portugal deram espaço para as primeiras traduções nacionais, em sua maioria dos autores citados anteriormente, como Perrault, Grimm, La Fontaine e Andersen. As traduções que eram feitas no Brasil também revelavam o caráter conservador que se alinhava a propostas pedagógicas da época. Outras publicações, muitas vezes escritas por professores e editores, ainda que tivessem como público-alvo as crianças, possuíam um caráter majoritariamente utilitário e o anseio principal era a transmissão dos valores consolidados pela escola e pela família. Essa característica se consolidou ainda mais no início do século XX, pois nas escolas crescia a necessidade de oferecer literatura que fosse condizente com o período da infância e

aos padrões culturais e sociais da época. Desde então, estreitaram-se os laços entre literatura infantil e necessidades escolares.

As obras de Monteiro Lobato são consideradas um marco para a literatura infantil brasileira, por romperem com a forte assimetria – na relação do mundo adulto de quem escreve com o mundo da infância – que prevalecia em grande parte das obras escritas para crianças, sobretudo naquelas que circulavam na escola. Destaca-se, assim, a primeira escrita para o público infantil em 1920 “A menina do Narizinho Arrebitado”, que teve forte entrada em escolas brasileiras. Esse autor rompeu com os paradigmas da época, ao escrever histórias perspicazes e descoladas dos princípios pedagógicos. Nas palavras de Coelho (1991), Monteiro Lobato “fundia o Real e o Maravilhoso em uma única realidade” (p. 227).

A aceitação dos livros de Lobato foi ampla, sendo traduzidos em vários países e também distribuídos em inúmeras escolas do Brasil. Porém, essa realidade foi se alterando na medida em que “sua visão crítica do mundo foi-se tornando mais objetiva e, ao mesmo tempo, mais lúcida e feroz em relação à realidade de sua época”. (Coelho, 1991, p. 231). O autor começou, então, a ser considerado revolucionário e ocasionou forte reação por parte dos conservadores e das autoridades. Na década de 1940, as obras de Lobato começaram a ser proibidas em muitas escolas, principalmente as religiosas, sob a acusação de serem perniciosas à formação da criança. Naquela época, “toda reivindicação de liberdade criativa era tomada simplesmente como ‘subversão’”. (Coelho, 1991, p. 232).

Na década de 50, o Brasil passava por fortes mudanças sociais, advindas do fim da Era Getuliana (devido ao suicídio de Vargas, em 1954) seguida da política desenvolvimentista lançada por Juscelino Kubitschek, que governou o país de 1956 a 1961 e construiu a cidade de Brasília. Nesse contexto, instaura-se a crise da literatura infantil e também da literatura adulta. Coelho (1991) aponta como causa a ampliação dos meios de comunicação em massa, como cinema, rádio e televisão. A literatura que vinha sendo alicerçada pelo realismo advindo das diretrizes pedagógicas cede lugar à ficcionalidade da chamada “era da televisão”.

A década de 1960, no âmbito do ensino, representou um grande marco, pois foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 4.024/1961) que, desde 1948, tramitava no Congresso. Coelho (1991) aponta que os resultados práticos dessa Lei não puderam ser aplicados imediatamente, pois as escolas brasileiras viviam em realidades bem distintas e o professorado não possuía formação adequada. Entretanto, as novas orientações do ensino colaboraram para uma crescente demanda pelos livros de literatura infantil, a fim de que pudessem ser colocadas em prática as orientações vigentes na nova Lei que se relacionavam à leitura. Contudo, a intenção pedagógica foi reafirmada, pois os livros literários começaram a ser acompanhados por uma ficha ou por um roteiro de questões que visavam orientar as atividades de leitura. Nessa época, trabalhar com textos literários significava fazer a interpretação superficial, de modo, por exemplo, a identificar personagens, ações e temáticas. Os textos literários também começaram a ser utilizados nos livros didáticos com a intenção de auxiliar no ensino dos mais diversos conteúdos, como gramática, geografia, ciências.

Nos anos de 70 e 80, eclode significativa ampliação de autores e obras, época que ficou conhecida como “surto de criatividade” e “*boom* da literatura infantil” (Coelho, 2006, p. 52), decorrente do crescimento e interesse na produção e publicação de livros para crianças no Brasil, impulsionada por projetos de promoção e incentivo à leitura no país. Entre os vários autores que se destacaram na década de 70 por sua produção inovadora, vale mencionar: Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos de Queirós, Elias José, Fernanda Lopes de Almeida, Ignácio de Loyola Brandão, Lygia Bojunga Nunes, Rachel de Queiroz, Ruth Rocha e Ziraldo. Na década de 80, destacam-se as produções de: Marina Colasanti, Pedro Bandeira, Ricardo Azevedo, Tatiana Belink, Telma Guimarães, João Carlos Marinho, entre outros. Coelho (1991) cita também a produção dos novos ilustradores, que, por meio de imagens, passaram a construir narrativas visuais, como, por exemplo: Angela Lago, Eliardo e Mary França, Luis Camargo e Ziraldo. Nos anos 2000, outros importantes escritores também se destacaram no cenário da literatura infanto-juvenil, como Roger Melo, André Neves e Eva Furnari. A literatura passou, então, com maior visibilidade nessa época, a fortalecer a qualidade literária dos livros que se ofereciam a crianças. Se, por um lado, a produção de livros literários comprometidos com os padrões ideológicos e pedagógicos continuava a crescer, por

outro, a literatura com apuro estético-literário, criativa, bem-humorada e imbuída de consciência crítica ganhava cada vez mais espaço.

Nos anos que se seguem, especialmente na década de 90, os textos literários que eram inseridos nos livros didáticos se distanciam de uma proposta exclusivamente didática. Passou-se a considerar a importância da formação do gosto pela leitura e a valorizar a produção artística e a literariedade dos textos. Ainda nessa época, com o fenômeno da globalização, as obras passaram a circular entre os países com maior facilidade e agilidade e conseqüentemente a concorrência do mercado passou a exigir que os livros fossem cada vez mais chamativos. Houve, também, grande diversificação da produção literária aliada à grande divulgação pelos meios de comunicação, com destaque para a internet.

Atualmente, a escola ainda é, em grande medida, a responsável por proporcionar o contato da criança com o livro literário, principalmente, porque, desde a década de 90, são promovidas ações de políticas públicas de distribuição e promoção do livro literário. Por isso, é importante que a escola promova um contato saudável e contínuo da criança com o livro de literatura, de modo que a prática seja realizada de maneira crítica e reflexiva, permitindo à criança vivenciar e experimentar a literatura, sem que o objetivo seja exclusivamente escolar. Pode-se afirmar que ainda não é realidade a completa superação da confusão que se faz entre obras infantis de valor literário e de valor puramente pedagógico, sobretudo nas ações e mediações escolares de leitura literária, mas é inegável que o crescimento da oferta de livros propiciariam uma relação mais estreita com a literatura.

Esse preâmbulo nos mostra, de maneira breve, o nascimento da literatura infantil no Brasil e sua origem marcadamente associada à construção, consolidação de valores e a condutas morais, que aos poucos vai se modificando e rompendo com as intenções pedagogizantes.

Dadas essas características que marcaram a construção histórica da literatura infantil, muito se tem discutido a respeito da condição literária que se caracteriza pelo endereçamento “infantil”. Isso porque literatura é um tipo de produção cultural que leva à convivência de livros do passado e do presente – os contos de fadas, por exemplo,

embora tenham passado por reformulações em atenção a uma outra criança, convivem com obras literárias contemporâneas com propostas muito diferentes daquelas dos contos clássicos.

Pode-se dizer que o conjunto da produção literária para crianças na atualidade mostra diferentes modos de se pensar a infância e a literatura infantil porque oferece obras de várias épocas, com seus interesses e suas indagações. Por serem relativamente recentes os estudos sobre a teoria e a história da literatura infantil, conforme afirma Lajolo (2001), especialmente no Brasil, a discussão sobre a configuração da literatura infantil ganha relevância para a melhor compreensão desse objeto.

Peter Hunt (2010), na tentativa de definir a literatura infantil, compilou impressões de diversos escritores acerca do assunto. O autor cita, por exemplo, as palavras enfáticas utilizadas por C. S. Lewis, que atribui valor a uma obra literária infantil quando a mesma é capaz de agradar a adultos e crianças. Nas palavras do escritor, “Sou quase propenso a definir como cânone que a história infantil que é desfrutada apenas por crianças é uma história infantil ruim” (Lewis, 1966, p. 210 *apud* Hunt, 2010, p. 75). Hunt (2010) salienta a discordância que existe ao se abordar a literatura infantil da mesma forma que a literatura adulta. Para Lukens *apud* Hunt (2010), a literatura para crianças se difere da literatura para adultos apenas em grau, não em espécie. Para a autora, escrever para crianças deve ser avaliado da mesma forma quando se escreve para adultos, pois não aplicar a mesma norma crítica à literatura infantil é, de fato, considerar o seu caráter inferior.

Hunt (2010) demarca o papel do adulto, que escreve para as crianças, mas interpreta de maneira diferente delas, pois o seu modo de significar a obra vai ao encontro das suas experiências de leitura e de vida. Não podemos saber se a criança lerá um livro da mesma forma imaginada por seu autor ou pelo adulto que oferece a leitura. Hunt (2010) também destaca a instabilidade do conceito de literatura infantil, pois, para que haja uma definição, é necessário primeiramente saber o que se entende por infância. Diante desse conflito, o autor cita conceitos mais pragmáticos, como, por exemplo, de Townsend: “A única definição prática de um livro infantil hoje – por absurdo que pareça – é um livro que figura na lista de infantis de uma editora.” (Townsend, 1971, p.9 *apud* Hunt, 2010, p.98). Hunt (2010) chega a algumas conclusões e uma delas é que a

“literatura infantil está se tornando autodefinidora” (p.100), e a despeito do conceito instável de infância, o livro poderá ser definido em termos do leitor implícito. Nas palavras do autor, “a partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina [...]” (Hunt, 2010, p. 100).

Colomer (2003), numa perspectiva histórica, aponta que, durante muitos anos, foi negada a denominação de “literatura” aos livros que se destinavam às crianças. As opiniões do historiador, filósofo e escritor Benedetto Croce eram reafirmadas por muitos outros autores, que também negavam o caráter literário das obras infantis e juvenis. Para ele:

“A arte pura (...) requer, para ser saboreada, maturidade da mente, exercício de atenção e experiência psicológica. O sol esplêndido da arte não pode ser suportado pelos olhos ainda débeis da criança e do adolescente. (...) De qualquer modo, se as crianças podem desfrutar de uma obra arte pura, esta não terá sido criada para elas, mas para todo o mundo, e por isso não pertencerá à literatura “para crianças”. (1974 : 67, original: 1922 : 116 *apud* COLOMER, 2003 : 43).

A autora afirma que, a partir da década de sessenta, quando os estudos da ciência literária delinearam nova formulação para o conceito de literatura, foi reforçado o caráter “menor” da literatura infantil. Nessa fase, a teoria literária destacava a função poética, a literariedade e o desvio da regra padrão, e, segundo Colomer (2003), prevalecia a desvalorização da literatura infantojuvenil por possuir “um texto menos desviado da norma” (p. 44), ou seja, sem o mesmo requinte de “literariedade” que se esperava para a literatura adulta.

Para Patte (2012), a literatura classificada como infantil não é uma literatura menor, pois, independente das classificações que possam existir, o fundamental é que o livro seja adequado aos seus destinatários, nas palavras da autora: “O importante na literatura infantil não é tanto que ela seja ou não literatura, mas que seja infantil. É esse caráter específico que a torna interessante e que lhe confere a sua dignidade.” (Patte, 2012, p. 49).

No Brasil, uma das pioneiras a se lançar nessa discussão foi Cecília Meireles, que em 1951 lançava indagações tais como: “Existe literatura Infantil? Como caracterizá-la?”. A autora evidencia que tudo se trata de uma literatura só, e quem irá definir se ela pode ser classificada como infantil ou não são as crianças, de acordo com suas preferências.

(Meireles, 1984). Muitos anos depois, Cunha (2005) estabelece que existem diferentes formas de literatura infantil devido à diversidade de propostas que o mercado oferece, tanto no que diz respeito à variedade de temáticas, estilo linguístico, gêneros, como características estéticas e estilísticas.

Nessa vertente, Dauster (2000) aponta que a classificação infantil associa-se sobremaneira às questões gráfico-editoriais, por serem marcas mais visíveis, como tamanho, cor, ilustração, elementos pré-textuais, disposição do texto no miolo, tamanho e tipo de fonte, não se esquecendo de enfatizar a importância de se observar o estilo de linguagem adotada pelo autor.

Zilberman (1998), na tentativa de esclarecer o que seria denominado literatura infantil, pontuou características, como: destinação às crianças, ou seja, definição da ideia de infância e presença de características dos contos de fada e de um universo fantástico. Ceccantini (2004) vai ao encontro das ideias de Hunt (2010) e aponta a difícil definição de literatura infantil devido à volatilidade do objeto, tanto no que se refere às questões textuais, quanto ao que se considera como destinatários, visto que as condições de produção estão ligadas ao conceito de infância e mudam substancialmente de acordo com o período sócio-histórico. Logo, trata-se de uma espécie de literatura que será definida mais pelo leitor pretendido do que por expectativas ou intenção dos autores. Nas palavras de Machado:

O que chamamos de literatura infantil pressupõe uma noção de infância e a compreensão de uma criança no tempo presente, ou seja, uma criança que vive a plenitude da sua condição, sem que se coloque como contraponto dessa condição o que ela virá a ser um dia, no futuro. (MACHADO, 2012, p. 20).

Outro ponto forte que desprestigia o reconhecimento da literatura infantil e a coloca em uma posição marginal mediante a crítica literária é o seu caráter utilitarista e com intenções pedagógicas que, durante séculos, perdurou e ainda hoje é possível notar resquícios. Nessa vertente, Oliveira (2005) cita o escritor Pedro Bandeira: “nada é mais letal para a literatura quanto essa praga de ‘aproveitar a carona’ de uma história, para ‘ensinar’ algum conteúdo ou atochar alguma moralidade garganta adentro de algum pobre leitor”. (Bandeira *apud* Oliveira, 2005, p. 182). A definição de Oliveira (2005)

nos ajuda a esclarecer de maneira simples e direta a diferença entre os tipos mais conhecidos de livros.

Os livros didáticos ensinam, os paradidáticos reforçam detalhes do conhecimento, principalmente aspectos ligados à formação da consciência e da cidadania, e a literatura... bom, literatura é outra coisa. É farra, é diversão, é sonho, é pausa para alimentar a alma (...). Livros didáticos e paradidáticos são insubstituíveis, porque nos trazem respostas, sem as quais é impossível conhecer o mundo. A literatura não responde nada. Literatura pergunta. (OLIVEIRA, 2005, p. 183).

Nota-se, portanto, que a definição de literatura infantil não é tão simples como talvez possa parecer. Ainda que seja somente uma aproximação, optou-se nesta pesquisa por compreender que não há como negar o endereçamento das obras. O conjunto de decisões editoriais e textuais presume o tipo de leitor que se deseja alcançar. Nesse caso, o que conta é a qualificação do que se reconhece como “infantil”, quando se fala de uma literatura que se identifica por seu endereçamento que, por muito tempo, desqualificou esse tipo de produção literária, considerada menor. Esta discussão sobre o que se convencionou chamar literatura infantil tem se aprofundado, em um contexto de produção e de recepção que se amplia e que se mostra mais heterogêneo e diversificado, conforme a fase de formação da criança.

Por acreditar na relevância da literatura na primeira infância e por entendê-la como fundamental no contexto escolar, considera-se que se deva dar maior visibilidade aos estudos nesta área, abrindo espaço para a criação de maiores vínculos entre a Educação Infantil e a Literatura.

### **3.1.1 Importância da literatura para a primeira infância**

Muito se tem discutido a respeito da literatura para a primeira infância, da importância de se oferecer livros literários para crianças desde a mais tenra idade. Mas por quê? O que a literatura provoca na criança? O que a torna tão essencial? Qual a relevância de propor um estudo que focaliza práticas de leitura literária na Educação Infantil?

Começamos com uma justificativa ampla, evocando as palavras de Cândido (1995), pois o mesmo afirma que a literatura é um direito indispensável a todas as pessoas. Para o autor “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos

torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (Candido, 1995, p. 180). Mais do que isso, afirma que a literatura é uma necessidade universal, libertadora e que não pode ser negada a ninguém. Nessa vertente, Lajolo (2001) afirma que “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente” (p. 106).

Reyes (2010) afirma que o contato precoce com a literatura promove “nutrição cognitiva e emocional” (p. 14) na medida em que favorece a construção de material simbólico. Num sentido amplo, Coelho (2000) afirma que “hoje, como no passado, a tarefa mais importante e também mais difícil na criação de uma criança é ajudá-la a encontrar significado na vida. E aí está a literatura para servir de mediadora dessa tarefa” (p. 57). Reyes (2010) destaca que o contato com a literatura pode ser proporcionado desde a idade intrauterina. Nessa fase, o bebê já é capaz de estabelecer relações, reconhecer vozes, sons. Ele ainda não é capaz de compreender aquilo que escuta, mas aprende a decifrar as particularidades da voz, principalmente a materna, com suas curvas de entonação, pausas. Ou seja, desde muito cedo, a criança já se encontra imersa “na experiência da linguagem.” (Reyes, 2010, p. 24). Nessa fase, importa muito mais a melodia do que se escuta. Nas palavras da autora, pode-se dizer que “a criança é um leitor poético ou, mais exatamente, um ouvitor poético desde o começo da vida e que seu encontro primordial com a literatura pela poesia se baseia no ritmo, na sonoridade e na conotação.” (Reyes, 2010, p. 33-34).

Para Patte (2012), a leitura é tempo e é encontro. Tempo para partilhar, tempo para explorar, tempo para nos conhecermos e significarmos o mundo a nossa volta. Leitura é encontro com o outro; por meio dela estabelece-se ligação com o adulto próximo, trocam-se experiências, criam-se laços. Nas palavras de Machado (2012), “a história não é só história; quando contada, ela é também um evento em que a criança se encontra com alguém, numa atividade comum ou partilhada.” (p. 18).

Patte (2012) salienta que “uma obra literária de qualidade reúne adultos e crianças em torno de experiências íntimas, vividas por cada um à sua maneira.” (p. 155). Nessa relação, a autora ressalta:

Sem afetação nem condescendência de nossa parte, nossas experiências se juntam e se enriquecem. A dela é a do recém-chegado

ao mundo que nos conta à sua maneira, com ingenuidade e intensidade, o quanto saboreia as pequenas coisas. Do mundo que descobre, ela quer provar todos os detalhes, por ínfimos que sejam aos nossos olhos. Nossa experiência de adultos, sentinelas e barqueiros, encontra, ao lado dos pequeninos, o frescor e a força dos sentimentos da infância nas perguntas essenciais que eles se fazem, seus espantos e deslumbramentos. Existe ali um encontro ao mesmo tempo íntimo e pudico: vivem na história do outro, e este é como para esses leitores miúdos, mesmo que se lhes apresente escondido sob a aparência de um urso, um gorila, uma rã ou uma simples mancha colorida. (PATTE, 2012, p. 118).

Nesse sentido, pode-se dizer que o livro nos permite imprimir nosso próprio ritmo, se vamos ler rápido, ou se vamos passar cada página demoradamente; ele nos dá liberdade de pular um trecho de que não gostamos, ou então, voltar quantas vezes forem necessárias na página preferida. Ao leitor, cabe decidir como será feita a leitura.

A experiência literária também está relacionada ao contato da criança com o objeto livro. Para ela é importante cheirar, tocar, manusear, folhear, perceber o livro nos seus detalhes, sentir a gramatura do papel, perceber as cores e os detalhes que mais lhe chamam a atenção. O contato sensorial faz parte da experiência leitora e é importante que ele exista, sem limites, permitindo que a criança vivencie e signifique o momento, saboreando aquilo que lhe for desejável. As crianças precisam sentir o prazer da descoberta e se familiarizar com os livros. O objeto livro não pode ser cultuado como algo que não se possa tocar ou que se manuseia com extremo cuidado e o seu valor não pode ser considerado a ponto de cercear a liberdade da criança de manipulá-lo. Nas palavras de Machado (2012), a criança pode, “por meio da observação e do manuseio, compreender a leitura e incorporar modos de ler, mesmo sem saber ler.” (p. 18).

A empatia entre leitor e livro talvez seja o primeiro passo para a construção de uma relação verdadeira e duradoura. A infância precisa transitar pelos livros. Cada criança é única e o seu modo de ler nos revela sua singularidade. Por isso, acredita-se que a leitura é mais bem vivida na intimidade e na confiança da relação, em pequenos grupos. Leitura não é massa nem multidão.

Liberdade, espontaneidade, afetividade, fantasia são elementos que fundam a infância; tais substâncias são também pertinentes à construção literária. Daí a literatura ser próxima da criança. Possibilitar aos mais jovens acesso ao texto literário é garantir a presença de tais elementos que inauguram a vida como essenciais para o seu crescimento. Nesse sentido, é indispensável a presença da

literatura em todos os espaços por onde circula a infância. Todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do país uma sociedade leitora. (QUEIRÓS, 2009)<sup>28</sup>.

Ainda que se considerem tais aspectos, acredita-se que outros elementos também fundam a infância de tantas outras crianças, tais como, a angústia, a violência física e simbólica, o uso das drogas, o abandono, o preconceito, entre outros. A literatura também trata desses aspectos permitindo aproximação do leitor com sua realidade ou para aqueles que não a vivenciam, a literatura os apresenta outros tipos de experiência. Não há mais como falar apenas da literatura que encanta e que diverte crianças e jovens. A literatura vai muito além, sendo capaz de confrontar, ampliar, incomodar, contrapor, reafirmar, dentre tantas outras possibilidades. Sua função vai muito além do entretenimento, ela também é capaz de reorganizar pensamentos, de compreender vivências e sensações, de provocar sentimentos (sendo eles bons ou ruins), ou até mesmo, de não provocar nada, simplesmente por que não há obrigatoriedade de ser algo ou de servir para algo. Mesmo porque a literatura não possui um sentido único e restrito.

O fato de incentivar e proporcionar leitura literária para as crianças desde cedo não está diretamente relacionado à alfabetização. Para Patte (2012), trata-se “de passar um tempo ao lado da criança pequena e fazê-la provar, bem à vontade e antes do estresse das primeiras aprendizagens, o prazer maravilhosamente gratuito dos primeiros encontros com o livro” (p. 116).

Nessa vertente, Reyes (2010) salienta que, embora o contato prematuro com experiências literárias repercuta positivamente na qualidade da alfabetização, esse não é o objetivo nem a intenção. Para a autora, “oferecer leitura” (Reyes 2010, p. 16) tem a ver com a construção de um mundo mais igualitário, na perspectiva de promover a todos, desde o início da vida, as mesmas oportunidades de acesso às experiências com a linguagem. Como apontado, oferecer leitura e fomentar práticas literárias, na escola ou fora dela, desde a pequena infância, não significa escolarizar nem apenas criar artifícios para entreter as crianças. Trata-se muito mais da construção de uma bagagem sociocultural e abertura de possibilidades no campo cognitivo e afetivo. A aproximação

---

<sup>28</sup>QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan. (Vídeo). 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8> Acesso em 24 de jun. de 2014.

do infante com esse tipo de prática expande as suas experiências de vida e, ainda que não seja o objetivo principal, auxilia a formação de uma série de habilidades que serão fundamentais para o seu desenvolvimento por toda a vida.

Essas interações ou “práticas letradas”, muito além de simples entretenimento, servem como alternativa para a nutrição emocional e cognitiva das crianças na medida em que lhes permitem habitar outros contextos, a serem outras pessoas e a serem elas mesmas. Além disso, as experiências literárias possibilitam a entrada das crianças na esfera do simbólico, permitindo que elas transitem do imaginário para o real como se houvesse uma ponte ligando esses dois extremos. Reyes (2010) explicita que “no fundo ler é ‘se ver’ no outro e recorrer a estruturas visíveis para ‘lidar’ com o invisível.” (p. 40). Ao narrar uma história literária para uma criança, o adulto está permitindo que esta entre em contato com uma linguagem diferente da fala, e essa experiência acaba se tornando fundamental para nutrir o pensamento da criança e permitir que ela pense sobre a estrutura da linguagem. A leitura literária pode permitir às crianças um diálogo fluido entre realidade e fantasia, entre texto e imagem, ampliando, assim, sua rede de significações e compreensão de si, do outro e do mundo que a cerca.

A criança dispõe não só de inteligência, mas também vai formando seu imaginário que se constitui de uma forma consciente e inconsciente. O imaginário que está presente na constituição de cada um de nós é o que levamos na relação que estabelecemos com a literatura. Qualquer texto literário, por mais realista que queira ser, no esforço para traduzir efetivamente a realidade, é, na verdade, invenção, é ficção, não existe no real e, portanto, é construção imaginária.

Podemos dizer que, quando lemos, dialogamos com a fantasia do escritor. Entramos na esfera da subjetividade da leitura. Leitura esta que não resultará em um único modo de interpretação e entendimento, pois isso se fará de acordo com os olhos do leitor e da relação que este estabeleceu entre suas experiências e as do autor. Nas palavras de Cademartori (2009), “a literatura se expressa na contradição, no paradoxo, naquilo que não se deixa traduzir por uma resposta única e por um sentido simples.” (p. 42). Por meio da leitura literária, podemos tomar consciência de nós mesmos, conhecer e compreender o outro, significar e ressignificar o mundo que nos cerca.

A importância de se oferecer e oportunizar o contato com livros literários desde os primeiros anos de vida favorece a formação do hábito, do gosto e da formação cultural. Salienta-se que uma coisa não é garantia da outra, porém as experiências que forem vivenciadas na infância, independente do tipo de leitor que essa criança virá a ser, permanecerão na sua memória afetiva e certamente terão sido experiências significativas da sua infância. Para Machado:

Se se aprende a gostar de ler narrativas e poemas na infância, dificilmente esse gosto poderá ser substituído ou anulado, porque a experiência literária, seja ela em que suporte for, já mostrou como a sua matéria-prima feita de palavra e imagem é capaz de produzir elos entre subjetividades, de instaurar novas relações com as linguagens, de estimular a imaginação tão necessária à vida. Enfim, a leitura literária, quando bem trabalhada desde a infância, desencadeia processos criativos que passam a oferecer compensações simbólicas e ajudam a dar sentido à existência. (MACHADO, 2012, p. 35).

A literatura infantil está, portanto, estreitamente relacionada à bagagem emocional e estética, que possibilita a apreensão de diferentes visões de mundo, por meio da linguagem verbal e visual que os livros oferecem às crianças.

Nessa perspectiva, assim como o jovem e o adulto, é importante que a criança pequena tenha acesso à diversidade de livros literários, tanto na escola, quanto em casa. Além disso, é desejável que se tenha um local próprio para leitura, armazenagem e exibição do acervo e espaço adequado para práticas de leitura literária, principalmente em se tratando do ambiente escolar. Ao considerarmos as instituições de Ensino Fundamental e Ensino Médio, a presença de bibliotecas nesses espaços é trivial e também obrigatória. Porém, é comum encontrarmos pessoas que ainda se perguntam sobre a necessidade de bibliotecas em creches e pré-escolas, se utilizando da prerrogativa de que as crianças que lá se inserem ainda não sabem “ler” no sentido de decodificar o texto escrito. Muitos também defendem que proporcionar o contato das crianças com livros é uma forma de iniciar precocemente a alfabetização, privando os pequenos de vivenciarem a infância.

Mas, então, de que forma leem as crianças pequenas que ainda não sabem ler, aqui, sim, tomada no sentido convencional da palavra? Que tipos de livros seriam adequados para essas crianças menores de seis anos? A criança, desde o seu nascimento, aprende a ler o

ambiente que a cerca, ela já consegue reconhecer coisas de que gosta, como o colo da mãe, por exemplo, e o que não gosta, como barulho ou luz excessiva. Desde muito cedo, a criança começa a dar sentido às ações que são expostas e dessa maneira começa a compreender o espaço em que vive.

Colomer (1994) destaca que, desde muito cedo, as crianças adquirem a capacidade de reconhecer os sistemas simbólicos. De modo que, com menos de um ano de idade, já são capazes de reconhecer os objetos por meio de diferentes formas de representação, como desenhos ou pinturas. Nesse sentido, os livros auxiliam na compreensão de que imagens e palavras podem representar o mundo real, levando à formulação de juízos de valor.

À medida que as crianças vão tendo contato com livros e vão escutando histórias, elas conseguem ampliar continuamente o seu modo de significação e representação. Elas passam a compreender que a leitura de uma narrativa requer técnicas, como entonação de voz, ritmo, pausas, representando, dessa maneira, um outro modo de comunicação. Além disso, vão adquirindo a capacidade de conectar os fatos, ou seja, de estabelecer relação nexos-causal entre as ações, conseguindo, dessa forma, atribuir sentido às histórias dos livros.

Colomer (1994) também destaca que muitos livros se propõem a apresentar às crianças o mundo da forma como elas já o conhecem, como dias no parque com a família, festa de aniversário, encontro com os amigos, porém salienta a importância de estimular a habilidade de imaginação das crianças, de forma que elas extrapolem o contexto e imaginem uma situação ainda não vivenciada. As crianças estão amplamente aptas a entrar no jogo do imaginário, e a construir novos significados, onde realidade e fantasia não só podem como devem se misturar. Colomer (1994) define as preferências em termos de complexidade narrativa: “Aos dois anos, as crianças preferem livros de um mundo conhecido e com ações já experimentadas por elas, mas, aos quatro, predomina a preferência pelo desconhecido e, em geral, se produz uma progressiva ampliação desde o realismo até a fantasia.” (p. 23; *tradução nossa*).

Algumas práticas pedagógicas muito comuns e já sedimentadas na maioria das escolas contribuem para a falta de interesse das crianças para com o livro, podendo ser citado o

fato de a leitura literária estar sempre associada ao cumprimento de atividades em momento posterior ao da leitura. Além disso, se não aprenderem desde cedo a gostar da leitura, os outros meios de entretenimento certamente conquistarão a preferência das crianças. Ao chegarem ao ensino fundamental, já nos primeiros anos, as crianças perdem, sobremaneira, algo que é fundamental: a liberdade. Comumente, um livro é escolhido para que toda a turma faça a leitura dele, sem a possibilidade de escolha individual do livro que se deseja ler, segundo sua curiosidade e interesse. Os professores poderiam explorar o porquê da escolha dos alunos, o que gostam, por que a escolha desse livro e não de outro, se o final da história foi o esperado ou se surpreendeu, se a criança teria vontade de ler outro livro do mesmo autor, enfim, se o objetivo é explorar a leitura feita, o professor tem a possibilidade de fazer isso a partir da livre escolha dos alunos.

Diante disso, a escola possui demais funções ao simples fato de ensinar a ler. A escola também tem como missão formar leitores. E o resultado começará a ser exitoso quando a prática de leitura literária começar a ser realizada na escola de forma prazerosa e significativa para as crianças. Para Brandão & Rosa (2011), é importante fomentar práticas que favoreçam

usos efetivos da literatura, que promovam o desenvolvimento do imaginário, da socialização, da oralidade, das referências estéticas, da ampliação do repertório linguístico, da percepção da sonoridade das palavras, da concentração e da “competência sociocomunicativa” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 37).

Dada essa pequena exposição, compreende-se a fundamental importância de se possibilitar o acesso e estimular o contato entre crianças e livros tão logo seja possível. Não há por que esperar chegar o momento em que se introduza formalmente o ensino do sistema da escrita para disponibilizar os livros literários em casa e na sala de aula. Além de ser imprescindível para as crianças desde os seus primeiros anos de vida, o acesso aos livros e à leitura literária são um direito da criança. Sobre isso, Lajolo (2002) salienta:

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer

pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo (LAJOLO, 2002, p. 15).

### **3.1.2 O papel do mediador para experiências significativas de leitura**

A grande questão é que a literatura ainda é uma área de conhecimento obscura para muitos professores. Sabemos que essa questão tem raízes profundas que perpassam pela própria história do professor, por sua formação, e pela luta que ainda existe em prol da conquista de direitos e pela falta de capacitação permanente. Considerando o caráter marcadamente assistencialista que dominou, durante um longo período, parte significativa do atendimento destinado a crianças de zero a seis anos no Brasil, a questão da formação e da constituição da carreira desse profissional se configura em um dos grandes desafios a serem enfrentados. Mediante essa realidade, como o professor assegura o acesso à literatura infantil para as crianças pequenas?

Sabemos que esse também é outro ponto problemático, visto que a literatura infantil também percorre uma trajetória em busca de sua identidade. Muitos estudiosos da área ainda discordam a respeito da singularidade frente à utilização do termo infantil e também em como oferecer e como levar esses livros para instituições escolares infantis, considerando a especificidade da criança pequena. Então, como formar pequenos leitores?

Reyes (2014) reforça a ideia de que durante a primeira infância, vários são os mediadores de leitura, como os pais, os avós, os educadores iniciais, e, gradualmente, outras pessoas irão compartilhar essa tarefa, como bibliotecários, livreiros, outros professores e muitos adultos. Para a autora, a principal tarefa de um mediador de leitura é que ele saiba ler de muitas maneiras, sendo, em primeiro lugar, um leitor para si mesmo, porque “um mediador de leitura é um leitor sensível e atento, que se deixa tocar pelos livros e que sonha em compartilhá-los com outras pessoas.” (Reyes, 2014, p. 35). Em segundo lugar, um mediador de leitura saberá criar momentos oportunos e atmosfera propícia para facilitar o encontro entre livros e leitores. Nesse sentido, pode-se afirmar que um mediador de leitura não lê apenas livros, ele também lê os seus leitores, o que eles desejam, o que sonham e, por meio disso, tentam descobrir quais

serão os livros que conseguirão ir ao encontro dos seus anseios e perguntas dos seus leitores.

Entretanto, pode-se dizer que o trabalho com a literatura infantil em instituições para crianças menores de seis anos ainda é muito atrelado às práticas pedagógicas literárias que o educador propõe. Por um lado, se contarmos com a aprendizagem da literatura pelo simples fato de se ter a presença dos livros, é bem provável que a formação do futuro leitor não aconteça. Por outro, as formas de didatizá-la, quando acontecem, em grande parte ocorrem de maneira equivocada, que pouco contribuem no processo de aquisição da leitura. Por isso, “para que a literatura cumpra o seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização” (Cosson, 2011, p. 17). Como afirma Soares (2001), a escolarização da literatura é inevitável, mesmo porque é impossível não fazê-la na escola, que “se constitui pela didatização e pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (p.47). O impasse gira em torno de como fazer, quando fazer e onde fazer a escolarização da leitura de modo a não desconfigurá-la, descaracterizá-la, deturpá-la, afastando, assim, o leitor do livro.

As práticas significativas seriam aquelas que conduziriam de maneira satisfatória “as práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e as atitudes e os valores próprios do ideal de leitor que se quer formar” (Soares, 2003, p. 47). Sobre a importância que o mediador exerce entre a criança e o livro literário, Patte (2012) afirma que “nós somos para as crianças como que intérpretes de uma língua nova, a língua escrita, a língua do relato. Ou então, como músicos que interpretam uma partitura musical com sensibilidade.” (p. 121).

Salienta-se que o fato de aprender a ler, ou seja, dominar a tecnologia da leitura não assegura o acesso a qualquer tipo de suporte. De acordo com Cosson (2011), “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio” (p.12). Nessa mesma perspectiva, Paulino (2010) defende que a criança,

[...] pode chegar ao gênero “texto didático” e daí não passar. E pode associar tanto a leitura às suas obrigações escolares, que se mostre incapaz de ler quando sair da escola. Isso não ocorreria, se a criança, desenvolvesse o gosto e as habilidades próprias da leitura literária.

Entretanto, na maior parte das vezes, leitura é dada como atividade de rotina, esvaziada de valores maiores que o da codificação para a repetição dócil dos textos (PAULINO, 2010, p. 135).

Compreende-se, aqui, que ler não é somente a decodificação da escrita, ler envolve muito mais que isso; “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (Solé, 1998, p. 22). Em consonância, Cosson (2011) afirma que ser leitor é muito mais que possuir uma atividade constante e aprender a ler é mais do que simplesmente adquirir uma técnica específica; para ele, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (p.40). Ao tratar de atividades de leitura para crianças pequenas, tem-se como pressuposto propiciar “experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo” (Aguiar, 2011, p. 8).

Também parto do pressuposto de que a literatura para a Educação Infantil não deve ser encarada como um artifício para distrair, passar o tempo, servir como mero adorno, ou simplesmente garantir o contato das crianças com o suporte livro. Como afirma Chartier (2005), é através das “leituras que se forma a personalidade, a inteligência, o caráter (...)” (p. 129). A autora também afirma a necessidade de se formar, desde cedo, “o gosto” pela leitura, que na verdade é um “verdadeiro aprendizado cultural, e é preciso tempo para isso” (Chartier, 2005, p. 129). Nesse mesmo sentido, Colomer (2007) destaca a necessidade de se assegurar à criança o contato com a diversidade literária para torná-la capaz de gostar ou não de um livro e/ou de uma leitura, sobretudo, considerando o papel humanizador dessa prática. Pode-se dizer que o texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribui para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo (Colomer, 2007). Nessa perspectiva, Queirós (2009) afirma com veemência não só a importância de proporcionar práticas significativas de leitura literária na escola, mas também e, sobretudo, a relevância do papel do professor como exemplo para as crianças. A relação que ele tiver com a leitura literária influenciará potencialmente na formação leitora do infante.

A escola para mim ela deveria se dedicar mais à leitura literária, porque o professor exerce sobre a criança uma função muito grande. A

palavra professor para nós socialmente significa aquele que sabe. Professor é aquele que tem o que ensinar. A pessoa que lê deixa vir à tona em qualquer conversa a sua ligação com a palavra e o professor que não tem isso, esse encantamento pela palavra, pelo texto literário, ele nunca vai fazer uma formação de leitor. No meu ponto de vista e na minha experiência, ela aprende apenas para ser amada pelo professor e todos nós queremos ser amados por quem sabe. Então, se o professor é um leitor, indiscutivelmente ela vai querer ler. (QUEIRÓS, 2009<sup>29</sup>).

Um das funções do professor como mediador de leitura é permitir que o livro encontre o seu leitor e o leitor encontre o seu livro. Ao ler para uma criança, o adulto dá vida às páginas do livro e apresenta não só as emoções das histórias, mas também outros mundos possíveis. A leitura literária é partilha e ao mesmo tempo é também momento de intimidade e silêncio, no qual leitor (ou ouvinte) e livro conversam.

Para Patte (2012), “uma obra literária de qualidade reúne adultos e crianças em torno de experiências íntimas, vividas por cada um à sua maneira.” (p. 155). Daí a necessidade de se oferecer práticas diversificadas e livros variados tanto na escola como em casa. Cabe aos pais e professores nutrir a criança de bons exemplos, bons livros e boas dinâmicas, tendo em vista que o interesse e o encantamento das crianças pelos livros podem ser bastante oscilantes. Sobre isso, Cademartori aponta que,

Quando se trata de leitura, de promovê-la na escola ou em outro lugar, ou quando se discute a experiência do professor como leitor, é importante ter presentes os diversos estágios por que passa um leitor, porque a formação não se dá de uma só vez, nem de modo único ou mecânico. Torna-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas. É preciso saber que não necessariamente um estágio leva a outro. (CADEMARTORI, 2009, P. 24).

Como aponta Machado (2012), quando se fala em literatura, é estranho conjugá-la com o verbo “ensinar”, pois o contato com a literatura se dá por meio de experiências, vivências, relações com os livros. Nesse sentido, Baptista (2012) salienta que “a criança é um ser desejoso de compreender, de se relacionar com o mundo e dele se apropriar”. (p. 93).

Dessa forma, entende-se como fundamental o papel exercido pelo professor da Educação Infantil como promotor de leitura literária e de práticas constantes e

---

<sup>29</sup> QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan. (Vídeo). 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8> Acesso em 24 de jun. de 2014

significativas, capazes de despertar na criança o gosto e o hábito de leitura. Para tanto, a análise dos diferentes usos que se faz dos livros de literatura infantil poderá trazer elementos para discussão acerca do que está sendo feito nesse sentido nas Umeis de Belo Horizonte; mas, antes, vale focalizar algumas políticas públicas de distribuição de livros de literatura para a Educação Infantil.

### **3.1.3 Políticas públicas de distribuição de livros voltadas para a Educação Infantil**

Situar essa temática se faz necessário, visto que as bibliotecas e cantinhos de leitura literária das escolas públicas do Brasil e de Belo Horizonte são supridas por meio dessas políticas públicas de distribuição de livros. Se estão existindo políticas dessa natureza, é importante saber o modo como elas estão sendo feitas, sua regularidade, seu desenvolvimento ao longo do tempo e se, de fato, os livros literários estão chegando nas escolas, principalmente nas instituições de Educação Infantil. Os acervos oriundos dessas políticas são, na maioria das vezes, a única opção a que as crianças têm acesso dentro das escolas e até mesmo em casa. Portanto, há necessidade de apresentar um breve histórico relacionado às ações de distribuição de livros de literatura.

Nosso objetivo é mostrar que, por muitos anos, desde a fundação do Ministério da Educação em 1930, a primeira infância não foi contemplada por Programas de acesso ao livro, que se concentravam, em sua maioria, no atendimento aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e na criação de bibliotecas e salas de leitura também para esse público. Esse panorama só foi alterado em 2008, ano em que o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – desde a sua Fundação em 1997, passou a incluir no seu processo de seleção, pela primeira vez, acervos específicos para a Educação Infantil.

Durante o Governo de Getúlio Vargas, que vigorou de 1930 até 1945, as primeiras mudanças significativas aconteceram. Foi instaurada em 1936, durante a gestão de Gustavo Capanema no recém-inaugurado Ministério da Educação e Saúde, a Comissão de Literatura Infantil, no contexto de um amplo movimento de consolidação do Estado Nacional Brasileiro. De acordo com Custódio (2000), as principais atribuições dessa Comissão era indicar obras que eram consideradas sem valor ou “perniciosas”, propor estratégias para a difusão e a criação de novas bibliotecas, elaborar plano de ação para o

desenvolvimento da literatura infanto-juvenil e indicar obras para serem traduzidas. Houve, nessa época, aumento na produção literária infantil, contudo, bastante vinculada aos princípios pedagógicos e aos objetivos que os programas oficiais propunham.

No ano seguinte, em dezembro de 1937, foi inaugurado, também na gestão de Gustavo Capanema, o Instituto Nacional do Livro – INL –, cuja principal atribuição era a expansão de bibliotecas no país, elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacional, edição de obras literárias consideradas importantes para a formação leitora da população e estímulo ao ramo editorial, no sentido de oferecer melhores condições de mercado.

Esse Instituto durou até o ano de 1989 e, de acordo com a análise feita por Custódio (2000), sua atuação foi parcialmente positiva, pois a enciclopédia e o dicionário não foram criados e, apesar de maior circulação e relativo aumento do acesso da população aos livros, a formação do leitor não ocorreu de fato. Ações específicas em relação a esse objetivo não foram promovidas, sendo restritas ao contexto escolar e à perspectiva didática. Todavia, o número de bibliotecas cresceu devido à política de incentivo do INL e houve, também, aumento significativo de profissionais capacitados para atuarem nas bibliotecas.

Pode-se dizer que o período que compreendeu a Era Vargas, de 1930 a 1945, foi marcado por avanços principalmente no que tange à construção de bibliotecas públicas, ao crescimento do acervo nacional e à maior circulação do livro literário no país. Ainda que significativos para a época, é importante destacar que esses avanços são restritos, pois a população ainda alcançava altas taxas de analfabetismo e a concepção literária sobressaía seu caráter utilitarista, muito atrelado às atividades escolares. Nesse cenário, as obras de Monteiro Lobato foram o grande destaque da produção nacional. Nas palavras de Custódio, essas políticas públicas foram “executadas não com o propósito de ampliar o número de leitores e fomentar a prática leitora, mas no sentido de organizar o aparelho estatal da cultura e de formar um ideário nacionalizador.” (Custódio, 2000, p. 92).

De 1945 a 1964, o Brasil passou por importantes mudanças relativas às políticas de promoção da leitura. Devido ao crescimento demográfico que se mantinha acelerado e,

consequentemente, devido ao maior número de crianças em idade escolar, a partir de 1950, iniciou-se grande movimento de expansão na rede física escolar. Dentre outras iniciativas existentes nesse período, destaca-se, ainda, o barateamento do livro didático e não didático, proporcionando, dessa forma, acesso das camadas populares à cultura.

A produção de livros no Brasil aumentou consideravelmente no período entre 1955 a 1962. Este fato deve-se, em grande medida, à atuação do presidente Juscelino Kubitschek – JK –, que governou o país de 1956 a 1961, e desencadeou um intenso processo de industrialização, inclusive do mercado editorial. Além disso, JK reduziu as taxas de importação do papel, o que tornou o livro mais barato e, consequentemente, mais acessível à população. Isso também acarretou, a médio e longo prazos, modernização da indústria e do comércio livreiro. O plano de desenvolvimento do seu governo não tinha a educação como uma de suas metas. O presidente aposta no crescimento econômico do país e na melhoria da qualidade de vida das pessoas, o que, consequentemente, iria derivar em resultados positivos na escola. Em 1959, durante o seu mandato, foi inaugurado o Grupo Executivo da Indústria do Livro e dos Problemas do Escritor - GEILPE –, cuja atuação se dava junto ao Ministério da Educação. O principal objetivo do grupo era auxiliar o governo a desenvolver propostas para alavancar o mercado editorial e comércio dos livros.

A partir da década de 60, uma série de programas e instituições foram criadas no intuito de fomentar a promoção do livro e da leitura literária. Destaca-se a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos da Literatura Infantil e Juvenil (1973), as várias Associações de Professores de Língua e Literatura. Além disso, em 1979, é criada a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil na cidade de São Paulo (Lajolo e Zilberman, 1985). Em consequência das ações promovidas por essas instituições, associado ao intenso movimento de industrialização, aumentou-se consideravelmente o consumo cultural, no qual se inclui a compra de livros literários. Porém, ainda que tenha havido grande expansão na produção literária infanto-juvenil, não se observava o mesmo em relação à qualidade das obras. O caráter moralizante já não era mais tão impregnado quanto antes, mas os autores pareciam se preocupar mais com a quantidade, devido à exigência do mercado, do que com o apuro estético-literário das obras. Nas palavras de Lajolo e Zilberman (1985), os livros

passaram a ser “escritos segundo o modelo da produção em série, e o escritor foi reduzido à situação de operário, fabricando, disciplinadamente, o objeto segundo as exigências do mercado” (p.119).

Somente na década de 80 a questão da formação de leitores foi colocada em foco de forma mais contundente. Nesse sentido, algumas pesquisas se destacaram, conforme análise de Custódio (2000). Em 1984, foi criado pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) o Programa Nacional Salas de Leitura – PNSL – que visava favorecer a circulação dos livros de literatura nas escolas públicas. Sua função era selecionar e compor acervos para serem enviados às escolas, e nesses acervos estavam incluídos livros literários para os alunos e livros didáticos para os professores, buscando auxiliar sua formação. De acordo com a autora, o intuito era suprir as necessidades das escolas para que elas pudessem criar ambientes propícios à leitura, independente de haver ou não biblioteca nas escolas. O PNSL vigorou até o ano de 1987 e foi responsável pela distribuição de milhares de livros para os alunos do Ensino Fundamental. No ano seguinte, esse programa foi redimensionado, passando a se chamar Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares, em parceria com o Instituto Nacional do Livro (INL) e a FAE. Por meio desse programa, de acordo com Custódio (2000), foram criadas mais de 46.000 salas de leitura e cerca de 10.000 bibliotecas escolares no Brasil. Na perspectiva da formação do docente, eram oferecidas sessões pedagógicas nas bibliotecas públicas para atender aos professores da educação básica. Em 1990, o INL foi extinto, e suas atribuições foram transferidas para a Fundação Biblioteca Nacional, instituição que se vinculava ao Ministério da Cultura.

Em 1992, foi instituído o Programa Nacional de Incentivo à Leitura, mais conhecido como PROLER. Foi criado pela Fundação Biblioteca Nacional e seus objetivos principais eram:

- Promover o interesse nacional pela leitura e pela escrita, considerando a sua importância para o fortalecimento da cidadania;
- Promover políticas públicas que garantam o acesso ao livro e à leitura, contribuindo para a formulação de uma Política Nacional de Leitura;
- Articular ações de incentivo à Leitura entre diversos setores da sociedade;

- Viabilizar a realização de pesquisas sobre livro, leitura e escrita; e
- Incrementar o Centro de Referência sobre leitura.

(BRASIL, 1992, decreto presidencial nº 519.)

Esse Programa ainda está vigente e sua missão não se baseia na distribuição de livros, mas sim na valorização da importância social da leitura, que inclui a propagação e a articulação de estratégias para experiências significativas de leitura em diferentes regiões do país. A participação do MEC nesse Programa acontece de forma indireta, com o repasse de recursos financeiros por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

No mesmo ano, em 1992, também foi criado o Pró-Leitura, que vigorou até o ano de 1999, através de parceria com o MEC, Universidades, Secretarias de Educação dos Estados e o governo francês. O projeto atuava na formação de mediadores de leitura, oferecendo cursos de capacitação para os professores que atuavam junto aos alunos de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. Também podiam participar supervisores pedagógicos e bibliotecários. O objetivo era habilitar professores capazes de praticar e estimular a leitura em sala de aula.

Em 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, tendo como principal objetivo democratizar o acesso aos livros, fomentar a formação de leitores literários e contribuir para a democratização do conhecimento tanto para alunos quanto para os professores<sup>30</sup>. Desde o início, o Programa tem se pautado majoritariamente na distribuição de livros de literatura. Contudo, essa prática foi feita de diferentes formas, contemplando diferentes segmentos, diversos gêneros e diferentes tipos de espaço. O Programa é uma iniciativa do Governo Federal e é executado pelo FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC. De acordo com informações obtidas no site do FNDE<sup>31</sup>, desde a sua criação, esse Programa vem se modificando com o desígnio de se adaptar às realidades e às necessidades educacionais do país.

---

<sup>30</sup> Informações disponíveis em:

<[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca\\_escola.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html)>. Acesso em: julho 2007

<sup>31</sup> [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) >. Acesso em: julho 2007

Nos anos de 1998, 1999 e 2000, o foco da distribuição de livros era a biblioteca pública escolar. Em 1998, foram escolhidos 215 títulos, entre os quais nem todos eram literários, pois os acervos também incluíam dicionários, enciclopédias e atlas. Em 1999, foram selecionadas 109 obras literárias infanto-junvenis, das quais 4 eram para crianças com deficiência. Por último, em 2000, as escolas receberam acervos de livros didático-pedagógicos destinados aos professores do ensino fundamental, com o objetivo de incentivar e promover o desenvolvimento desses profissionais. Nos anos seguintes, o Programa ficou mais conhecido como *Literatura em minha casa*, pois, em 2001 e 2002, o objetivo era distribuir livros para o uso pessoal dos alunos e seus familiares, para que eles tivessem acesso direto a obras representativas da literatura. O ano de 2003 foi atípico, visto que o Programa foi realizado por meio de cinco ações distintas<sup>32</sup>, como se vê a seguir.

Continuação do Programa *Leitura em Minha Casa*, privilegiando o uso pessoal do livro, pois este se torna propriedade do aluno. O público atendido foram os alunos da 4ª e da 8ª série. As obras escolhidas eram tanto de literatura quanto de informação.

*Palavra da Gente* - Educação de Jovens e Adultos - os acervos eram distribuídos para os jovens que estavam no último ano de sua formação. Também foram distribuídos livros literários e didáticos.

*Casa da Leitura* - foram criadas bibliotecas itinerantes com 154 títulos de literatura para o acesso comunitário. Essa versão possibilitou o contato de muitas famílias carentes com o livro.

*Biblioteca do Professor* - os acervos eram selecionados para o uso exclusivo do professor alfabetizador de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

*Biblioteca escolar*, acervos selecionados exclusivamente para compor as bibliotecas públicas, para o acesso de toda comunidade. Os acervos foram enviados para as 20 mil escolas que tivessem o maior número de crianças matriculadas entre a 5ª e a 8ª série.

Em 2004, foi dada continuidade às ações do PNBE 2003 e, durante esse ano, a política do PNBE passou por reformulações que foram colocadas em prática no ano seguinte.

---

<sup>32</sup> Para maiores informações, consultar o site do FNDE - <http://www.fnde.gov.br/index.php/be-historico>

A partir de 2005 até os dias atuais, o foco voltou-se para as bibliotecas. Tal ação significou a retomada da valorização da biblioteca como promotora da universalização do conhecimento e, também, da universalização de acesso aos acervos pelo coletivo da escola (Paiva, 2009). No ano de 2005, os acervos de literatura foram selecionados por representantes de escolas de 1ª a 4ª séries (1º e 2º ciclo), cadastradas no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/Mec). Através de uma carta-convite enviada pelo MEC, algumas escolas puderam participar pela primeira vez da escolha dos acervos que seriam distribuídos para todas as escolas públicas do país. A fim de propiciar um melhor conhecimento das obras e favorecer uma escolha mais consciente, foi disponibilizada, no site do FNDE, uma resenha de cada título do acervo. (Montuani, 2010).

Desde o PNBE de 2006<sup>33</sup> até a atual edição PNBE 2014, a avaliação pedagógica tem sido coordenada pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – Ceale<sup>34</sup>/Fae/UFMG – aprovado pelo MEC por meio de licitação. O processo de avaliação estabelecido pelo Ceale, ao longo das últimas edições do PNBE, tem se pautado pela democratização e descentralização da avaliação, já que esse centro agrega avaliadores de diferentes estados e instituições de ensino brasileiras.

A quantidade de obras e acervos a serem selecionados e o segmento pretendido é estabelecido, a cada ano, em Edital do MEC. Os acervos contemplaram diversos gêneros literários, como romance, poema, crônica, conto, obras clássicas da literatura universal (traduzidas ou adaptadas), memória, relato de viagem, diário, história em quadrinhos, livros de imagens, novela, obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira e peças teatrais brasileiras ou estrangeiras.

Após mais de dez anos da inauguração do Programa, pela primeira vez foram selecionados acervos para a Educação Infantil no PNBE 2008. Esse foi um grande marco para as políticas públicas de distribuição e incentivo à leitura literária, pois

---

<sup>33</sup> A partir de 2007, houve uma mudança na nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do Programa se referia ao ano em que era feita a seleção dos acervos. Em 2007, passou a referir-se ao ano de distribuição dos acervos. Assim, o PNBE 2008 foi realizado em 2007, porém as obras foram distribuídas para as escolas em 2008. Portanto, não houve uma versão do Programa chamada “PNBE 2007”.

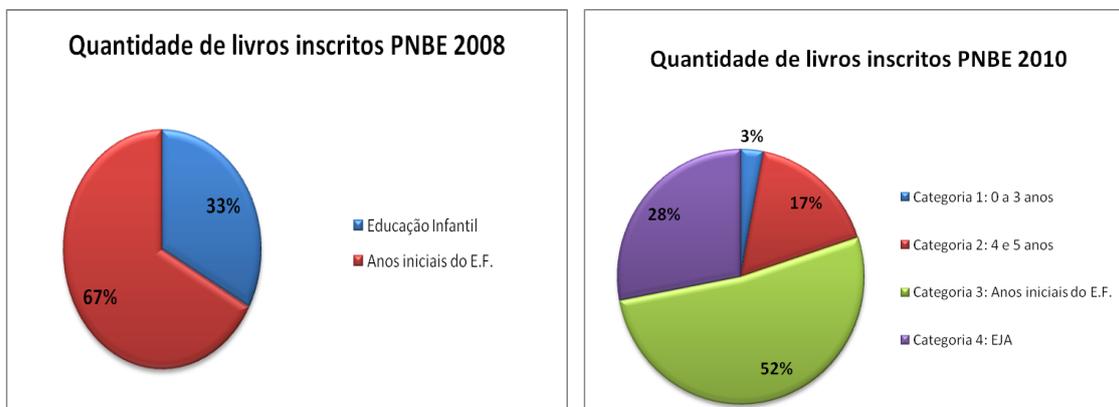
<sup>34</sup> “O CEALE (Centro de Alfabetização Leitura Escrita) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990 com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação e documentação na área de alfabetização e do ensino de Português” (Maciel, 2008, p.8).

considerou a importância de oferecer e proporcionar o contato das crianças pequenas com o livro de literatura. Os acervos foram compostos por textos em verso (poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas), em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias), livros de imagens e de histórias em quadrinhos e, ainda, obras clássicas da literatura universal. Nesse ano, foram selecionados acervos para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa conquista foi consolidada, pois, a partir desse ano, ficaram estabelecidos que, em todos os anos pares do Programa, seriam selecionados acervos para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em contrapartida, nos anos ímpares, seriam selecionados acervos para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

No ano que seriam selecionados novamente acervos para a Educação Infantil, outra novidade foi implementada. O PNBE de 2010, pela primeira vez na história do Programa, adotou uma subdivisão para a Educação Infantil, considerando duas etapas: acervos para as creches (crianças de 0 a 3 anos) e acervos para a pré-escola (crianças de 4 e 5 anos). Essa modificação foi um importante passo para o reconhecimento da especificidade das diferentes etapas da infância. Consequentemente, fez com que os editores se esforçassem para inscrever livros mais adequados e específicos para a faixa-etária das crianças. Outra novidade se refere à seleção de acervos para Jovens e Adultos, que também passou a ser feita nos anos pares do Programa. Por meio dessas iniciativas, as escolas passaram a receber acervos destinados à primeira infância. Essa política valoriza a prática de promoção de livros para crianças pequenas e proporciona acesso a esse bem cultural a muitas crianças que dificilmente teriam isso em casa. Os gráficos abaixo representam o número de livros inscritos em cada segmento.

## GRÁFICO 1 e 2

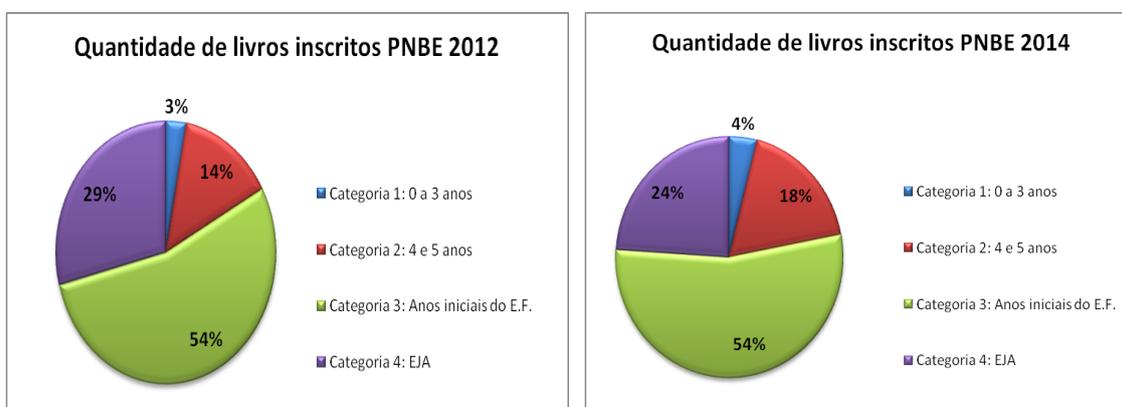
### Quantidade de livros inscritos no PNBE 2008 e 2010.



Fonte: Base de dados do Ceale.

## GRÁFICO 3 e 4

### Quantidade de livros inscritos no PNBE 2012 e 2014.



Fonte: Base de dados do Ceale.

Por meio dos gráficos, é possível perceber que a quantidade de livros inscritos para os anos iniciais do Ensino Fundamental é maior em todas as edições do Programa, inclusive representando mais da metade do total das inscrições. O percentual de obras inscritas para a Educação Infantil foi oscilante, sendo 33% no PNBE de 2008, 20% no PNBE de 2010, 17% no PNBE 2012 e 22% no PNBE de 2014. Nota-se que as inscrições, a partir do PNBE de 2010, para as crianças de 0 a 3 anos representaram uma quantidade igual e inferior a 4%. Uma das hipóteses para esse baixo número de obras

inscritas é a produção do mercado editorial, que ainda tem o seu foco voltado para os anos iniciais. Como foi apontado, o Ensino Fundamental é contemplado desde os primeiros anos do surgimento das políticas públicas de distribuição de livros no Brasil. A quantidade de livros inscritos para a Categoria 4 – Educação de Jovens e Adultos, manteve-se com um média superior a 50% nos três anos em que foram avaliadas obras para esse segmento.

Outro avanço para a Educação Infantil diz respeito ao aumento do número de obras selecionadas, pois no PNBE de 2008 foram 60 obras selecionadas e, nos anos seguintes, o número aumentou para 100 livros selecionados, sendo 50 livros destinados às crianças de 0 a 3 anos e 50 livros às crianças de 4 e 5 anos.

Mediante esses dados, a pergunta que se faz é se, de fato, as instituições de Educação Infantil estão recebendo os acervos selecionados pelo PNBE. No ano de 2010, foi realizado um estudo monográfico<sup>35</sup>, que, dentre outros objetivos, buscou saber se as UMEI's de Belo Horizonte estavam recebendo os acervos selecionados pelo PNBE. Os resultados foram desanimadores, visto que 95% das UMEI's não receberam os acervos do Programa. Foram pesquisadas quarenta instituições do município e desse total, apenas duas tiveram acesso aos livros selecionados pelo PNBE. O estudo aponta como causa o fato das UMEI's não serem consideradas como unidades independentes, sendo cada uma delas vinculada a uma escola polo. Desse modo, os acervos selecionados para a Educação Infantil são destinados às escolas de Ensino Fundamental à qual a UMEI está vinculada. Por falta de divulgação do Programa e esclarecimentos acerca da distribuição, os responsáveis da escola de Ensino Fundamental não são devidamente orientados a fazer o repasse dos livros para a UMEI e, em contrapartida, a UMEI também não sabe da existência desses acervos do PNBE. A pesquisa também revelou que, dos quarenta coordenadores ou vice-diretores das UMEI's que foram entrevistados, apenas 8% afirmavam ter conhecimento sobre o Programa. O restante nunca tinha ouvido falar e nem mesmo sabia da existência desses acervos.

---

<sup>35</sup> Este estudo foi realizado pela própria autora como Trabalho de Conclusão de Curso, orientado pela professora Aparecida Paiva, da Universidade Federal de Minas Gerais. PEREIRA, Fernanda Rohlfs (2010). *O PNBE nas UMEI's de Belo Horizonte: literatura infantil distribuída, literatura incluída?*. Monografia, UFMG, 2010.

Em nível municipal, a Prefeitura de Belo Horizonte realiza algumas ações de fomento à leitura literária, dentre elas, cabe aqui destacar a iniciativa que favorece a Educação Infantil, no caso, o Kit Literário. Em 2003, a SMED implantou a política de distribuição de livros literários no *Kit* de material escolar distribuído gratuitamente aos estudantes das escolas municipais, UMEI's e creches conveniadas. Cada criança recebe dois títulos, exceto as crianças de 0 a 2 anos e 11 meses, que recebem apenas um livro. Em 2009, além do *Kit* de material escolar, foi entregue um *Kit* especial, em caixa própria, contendo cinco livros para cada criança de até 2 anos e 11 meses e dez livros para cada criança dos demais níveis de ensino.

De acordo com os dados da SMED (2013), na composição dos *Kits*, são selecionados cerca de 100 títulos diferentes, distribuídos da seguinte forma: 8 títulos no *Kit* de Educação Infantil para crianças de 0 a 3 anos; 20 títulos no *Kit* de Educação Infantil destinados às crianças de 3 a 6 anos; 20 títulos no *Kit* do 1º ciclo do Ensino Fundamental; 20 títulos para o 2º ciclo; 20 títulos para o 3º ciclo; e 12 títulos no *Kit* para a EJA. Salienta-se que a distribuição dos livros nos *Kits* é feita de maneira aleatória, para que as crianças de uma mesma sala de aula tenham a possibilidade de receberem títulos variados e, se desejarem, possam fazer empréstimos entre si, o que garante maior diversidade de livros circulando nos espaços escolares.

Os livros do *Kit* escolar contemplam diferentes gêneros textuais e a seleção é pautada nos mesmos critérios de avaliação do PNBE, porém com algumas adaptações para a Rede Municipal Escolar de Belo Horizonte. Os critérios são: adequação à faixa etária, qualidade literária e qualidade do projeto gráfico-editorial. O processo de seleção dessas obras acontece no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação do Programa de Bibliotecas Escolares, da Gerência de Coordenação Pedagógica e Formação.

Os livros do *Kit* literário são para o uso pessoal das crianças, visto que esta política investe nas práticas familiares de leitura e no processo de democratização e acesso aos livros literários.

Espera-se propiciar um ambiente de leitura nas casas e incentivar os pais à leitura em família e à leitura para seus filhos ou vice-versa -, de maneira a se valorizar, cada vez mais, o livro como um bem cultural de extrema importância. (Belo Horizonte, 2013).

Dessa forma, como foi apresentado, ainda que haja alguns problemas na distribuição, como é caso dos acervos para a Educação Infantil do PNBE, políticas públicas voltadas para a democratização da leitura literária estão sendo realizadas em nível nacional e municipal. Dada essa nova conjuntura, que ainda carece de outras soluções, mas que está promovendo o acesso e a distribuição de livros literários para as crianças das escolas públicas, novamente se faz a mesma pergunta, que é tema desta dissertação: quais as práticas envolvendo o livro literário estão sendo realizadas pelas professoras das UMEI'S? Como se dá o acesso pelas crianças aos livros literários dentro dessa instituição? O trabalho com a literatura se dá em que ambientes da UMEI? Essas questões se tornam pertinentes na medida em que recentemente foram conquistados alguns avanços ao se considerar a Educação Infantil no Brasil. Se os livros estão chegando às mãos das crianças e dos profissionais da Educação, o que está sendo feito daí em diante? O que dizer a respeito das consequências oriundas desse conjunto de políticas?

No capítulo seguinte, apresentaremos os dados da pesquisa de modo a refletir e analisar a respeito das questões colocadas acima.

### **3.2 Breve panorama histórico: o surgimento das bibliotecas**

Abarcar o surgimento das bibliotecas se torna importante para esta pesquisa, na medida em que se considera este espaço como um local privilegiado para a formação de leitores. O objetivo é expor os principais acontecimentos que marcaram a construção e a concepção da biblioteca, permitindo, dessa forma, levantar indícios que permitam caracterizá-las ao longo de sua história, perpassando pela especificidade da biblioteca escolar como instância de escolarização da literatura. Para finalizar a temática em torno da Biblioteca, apresentaremos a nova concepção que vem se delineando para atender a especificidade do público de 0 a 6 anos de idade, a Bebeteca.

Até que chegasse ao formato de produção e de distribuição de livros da maneira como conhecemos, o homem utilizou diversos materiais e experimentou diferentes formas para fazer os seus registros. Como era de se esperar, o volume de documentos foi crescendo de forma rápida, fazendo com que as pessoas tivessem que se organizar para criar maneiras de controlar o registro que era feito e pensar em formas de armazenamento e organização. Diante dessa necessidade, surgiram os primeiros profissionais responsáveis por cuidar e criar estratégias para o controle da informação que estava sendo produzido. Em consonância, surgiram as primeiras bibliotecas, consideradas como um local de preservação da tradição e do conhecimento. Pela sua importância e por armazenar objetos caros e valiosos – os livros – a biblioteca era um local restrito no qual só tinham acesso os membros das classes privilegiadas da sociedade. (Aguilar, 1994).

As mais importantes bibliotecas da humanidade nasceram<sup>36</sup> no Egito antigo, “estima-se que as bibliotecas de Pérgamo e de Alexandria reuniram, em média, de 200.000 a 500.000 volumes” (Paiva, 2010, p.20). Apesar da importância e grandiosidade desses estabelecimentos “[...] nenhuma Biblioteca da Antiguidade sobreviveu” (Souza, 2005, p. 3). Esses espaços foram vítimas de desastres naturais, incêndio e saques.

Durante a Idade Média, as bibliotecas eram encontradas quase que exclusivamente no interior de conventos e mosteiros. Martins (2002) afirma que as bibliotecas tinham como principal função guardar os livros, ou melhor, escondê-los. Nessa época, não se tinha a menor intenção de difundi-los. Quando as bibliotecas não estavam alocadas no interior de conventos, eram construídas de maneira que o acesso fosse extremamente dificultado ao leitor comum, como, por exemplo, em prédios nos quais a porta de entrada era pela parte interior do prédio (onde moravam os sacerdotes), não havendo, dessa forma, saída para o lado exterior. Também não havia forma de sair com os livros do acervo, impedindo qualquer forma de empréstimo. A biblioteca não tinha como função disseminar informação e conhecimento, mas, sim, guardar os livros, ou seja, as relíquias sacralizadas.

---

<sup>36</sup> A biblioteca de Alexandria foi fundada no início do século III a.C e a biblioteca de Pérgamo, entre 197-160 a.C. (Paiva, 2010).

Até então, as bibliotecas existentes eram particulares, bizantinas ou monacais, que permaneciam com a lógica da guarda dos livros e acesso restrito. Essa realidade só foi modificada a partir da criação das universidades no século XIII. Como os estudantes necessitavam do acesso à informação e dos textos escritos para estudo, começou a existir uma enorme demanda por livros, acarretando na abertura ao público das bibliotecas existentes. Essa foi uma alternativa mais rápida e econômica, pois o custo para a confecção de um livro ainda era bastante elevado. Em fins do século XIII e à luz do Renascimento, as universidades abriram suas próprias bibliotecas, contando inicialmente com doações e patrocínio de nobres e mercadores, para os quais os livros eram manifestação de poder e status social (Battles, 2003).

De acordo com Morais (2009), a partir do final do século XVI, “a biblioteca acompanhou a evolução social e passou a gozar do estatuto de instituição leiga e civil, pública e aberta (...)” (p. 29), passando, dessa forma, a responder as necessidades da época. Após a criação das bibliotecas universitárias, surgiu a figura do bibliotecário, como responsável pela organização da informação, dos acervos e disseminador do conhecimento. Ele passa a ser o agente central e pessoa referência da biblioteca (Martins, 2002). Com isso, as bibliotecas inauguram uma nova fase, deixam de ser “tesouros escondidos para se tornarem um espaço de socialização” (Morais, 2009, p. 30).

A presença da biblioteca se tornou ainda mais forte após a II Revolução Industrial, no século XIX, pois, com a crescente urbanização, o espaço da biblioteca, que agora era aberto ao público, não servia mais apenas para consulta individual, e se tornou um espaço nos quais alunos, professores e demais pessoas se dirigiam para estudar, ler e escrever. Com isso, a demanda por livros também aumentou bastante, fazendo com que a produção aumentasse a fim de suprir essa demanda e de atender aos mais variados gostos. Silveira (2007) destaca, a partir dessa fase, o caráter público-democrático da biblioteca, que funcionava a serviço da socialização do conhecimento, tornando-se uma instituição leiga e civil, que buscava adaptar-se à sociedade na qual estava inserida.

A presença de livros e bibliotecas no Brasil ocorreu inicialmente de forma tímida e escassa, pois, por se tratar de um país até então colônia, dependia da benevolência dos dominadores - no caso os Portugueses - para o envio de livros. Ressalta-se que, devido à

censura dos meios de comunicação e da restrição de importação de obras de outros países, os colonos brasileiros eram proibidos de fazer qualquer tipo de impressão. Além disso, as poucas bibliotecas existentes no Brasil colonial não eram abertas ao grande público, ficando restritas aos mosteiros, colégios particulares e religiosos (Morais, 2009). A grande maioria dos livros era de cunho religioso e outros eram literários.

Com a chegada dos jesuítas, que tinham como objetivo catequizar e evangelizar os povos indígenas, chegaram também alguns livros, sendo a maioria deles religiosos, como a Bíblia. Com o passar dos anos e com o crescimento das escolas destinadas ao ensino da leitura e da escrita, a variedade e a quantidade de títulos foi aumentando e se diversificando. Essas bibliotecas eram para usufruto dos alunos, padres e religiosos, porém, qualquer pessoa poderia ter acesso, desde que ela fizesse um pedido oficial que justificasse a necessidade de consultar o acervo. Entretanto, como afirma Milanesi (1998), “os livros e as bibliotecas eram instrumentos que os incansáveis jesuítas usavam para reproduzir a sua verdade de salvação eterna e de exploração terrena” (p. 52).

Os jesuítas foram expulsos das terras brasileiras em 1759 devido a uma forte campanha contrária do Marquês de Pombal, que os acusava de instigar a população contra o governo. De acordo com Moraes (1979), os livros acumulados pelos jesuítas foram perdidos quase que em toda sua totalidade. Grande parte foi destruída devido à má conservação, outros tantos foram saqueados e muitos vendidos como papel velho. Apenas uma pequena parcela de livros foi enviada a Portugal. Devido à falta de cuidado dos acervos e negligência, muitos livros raros foram perdidos e as bibliotecas, ou salas, nas quais eram guardados os livros, também não foram mais utilizadas, deteriorando-se com o tempo.

Depois desses acontecimentos, o Brasil voltou novamente a ter livros e bibliotecas após a chegada de Dom João VI e a corte real ao Brasil, em 1808. Como era de se esperar, essa transição não aconteceu de forma rápida, pois, apesar de ter trazido consigo um acervo com mais de sessenta mil títulos, a Real Biblioteca fundada por D. João VI só foi aberta ao público anos mais tarde, em 1814. Antes disso, o acesso era permitido somente aos membros da família real e aos estudiosos, mesmo assim, esses últimos tinham que pedir permissão para consultarem os livros. Essa biblioteca foi nomeada em 1878 como Biblioteca Nacional, situada no Rio de Janeiro, e atualmente é a mais

importante do país, reunindo, além de enorme acervo, muitas obras raras de valor inestimável. Lajolo & Zilberman (1996) afirmam que o estabelecimento da corte no Brasil instaurou algumas mudanças que contribuíram para o aumento da comunidade leitora, como a abertura de tipografias e livrarias, contribuindo, dessa forma, para uma maior circulação dos livros.

A emancipação política do território brasileiro, em 1822, e a conseqüente instituição do império no Brasil (1822-1889) culminaram na promulgação da primeira Constituição do Brasil, outorgada por Dom Pedro I, em 1824. Baseada nos princípios liberais franceses de igualdade, liberdade e fraternidade, a constituição do Brasil, no que se refere à educação, pretendeu ampliar o acesso para uma parcela maior da sociedade, ao estabelecer no seu art. 179, inciso XXXII: “A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” e no inciso XXXIII, “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.” (Brasil, 1824)<sup>37</sup>. Com isso, poucos anos depois, em 1827, foram criadas as primeiras escolas primárias no Brasil (Milanesi, 1986). Contudo, devido à falta de recursos financeiros das Províncias, essa Lei não pode ser implementada, continuando com a grande maioria da população em idade escolar sem acesso à educação primária. (Lajolo & Zilberman, 1996).

Ainda assim, pode-se dizer que a penetração e a circulação dos livros aumentaram de forma significativa, devido à criação de novas escolas, novas bibliotecas, abertura de jornais (Milanesi, 1986). Tudo isso fez com que o acesso ao livro fosse facilitado, ainda que representasse um artigo elitizado. Morais (2009) destaca em seus estudos que, nessa época, cerca de 80% da população brasileira era de analfabetos, excluindo-se dessa contagem índios e escravos. Frente a esse panorama de carência educacional acumulada, as escolas criadas não foram suficientes para suprir tamanha demanda. Esse panorama começou a ser modificado no início do século XX, no qual o índice abaixou significativamente, sendo contabilizados 30% de analfabetos. Há que se ressaltar que, apesar da movimentada produção literária e do aumento do número de escolas no Brasil nesse período histórico, a educação ainda era reservada apenas para uma parte da população, parte essa, composta pela elite econômica da sociedade. Nessa vertente, o

---

<sup>37</sup> Constituição visualizada através do site: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acessado em: 04/03/2014.

acesso aos livros e às bibliotecas eram igualmente restritos, tornando-se por vários momentos “um instrumento de luxo, muitas vezes sem função” (Morais, 2009, p.33).

No século XX, além das bibliotecas escolares que estavam sendo criadas desde 1915, várias outras de pequeno porte também surgiram, porém ambas não receberam o devido apoio do governo. Apesar de executar ações de compra de livros para o abastecimento dessas bibliotecas, o governo não propunha ações que valorizassem e fortalecessem essas instituições.

As ações governamentais, assim como as concepções que moldaram as bibliotecas escolares serão discutidas no próximo tópico.

### **3.2.1 Biblioteca escolar**

A definição dada pelo Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa para biblioteca é “edifício ou recinto onde ficam depositadas, ordenadas e catalogadas diversas coleções de livros, periódicos e outros documentos, que o público, sob certas condições, pode consultar no local ou levar de empréstimo para devolução posterior.” Mas, em se tratando de uma biblioteca escolar, quais são suas especificidades? Que lugar esse local ocupa na escola? Qual o seu papel na promoção da leitura e na formação de leitores? Que tipos de práticas são e podem ser realizadas nesse espaço? E quando se trata de uma biblioteca para crianças menores de seis anos? Como ela deve ser? Antes disso, ela deve existir?

Essas são algumas entre milhares de indagações que ainda existem em torno dessa instituição, que é a biblioteca escolar. Muito se tem discutido a respeito de propostas para que esse espaço cumpra o seu papel, o de formar leitores, o de fomentar práticas de leitura e o de se tornar um organismo vivo, ativo e participativo dentro da escola. Mais ainda, discutir a relevância e características da biblioteca na perspectiva da educação infantil, que tem se institucionalizado e se estruturado para oferecer uma proposta pedagógica ampla e capaz de suprir as diferentes necessidades das crianças pequenas.

Perante um movimento de estudiosos relacionados à temática juntamente com profissionais da área, foram surgindo programas e instituições que visavam à promoção

da leitura e da literatura. Dentre outros aspectos, pretendiam avaliar os livros de modo a garantir a presença de boas obras literárias nos acervos das bibliotecas e pensar em estratégias e possibilidades para a inserção da literatura na escola de forma satisfatória. Lajolo & Zilberman (1985) destacam a Fundação do Livro Escolar (1966), a Fundação do Livro Infantil e Juvenil (1968), o Centro de Estudos da Literatura Infantil e Juvenil (1973), as várias Associações de Professores de Língua e Literatura. As autoras também ressaltam a criação da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil na cidade de São Paulo, em 1979.

Ao refletir sobre a função da biblioteca, quais seriam os principais fatores que diferenciam as bibliotecas escolares das demais? A princípio, pode-se pensar em pouca ou quase nenhuma distinção, haja vista que todas têm como função satisfazer as necessidades de formação e leitura daqueles que a frequentam. Contudo, a biblioteca no âmbito escolar, como afirma Castrillon:

é um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e a formação de uma atividade científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente, estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece a informação necessária para a tomada de decisões em aula. (CASTRILLON *apud* MAYRINK, 1991, p. 304).

Sendo assim, a biblioteca escolar tem a função “extra” de propiciar práticas que fomentem o gosto pela leitura, além de interagir com as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola, oferecendo-lhes recursos, materiais, dinâmicas de forma cadenciada e de encontro aos anseios dos alunos, professores e da proposta curricular. Se pensarmos em todas essas funções no contexto escolar brasileiro, chegaremos à conclusão de que muito ainda necessita ser feito, pois, como afirma Silva (1991), a biblioteca escolar é desprezada e esquecida, sendo, em poucos casos, objeto de preocupação e investimento.

Um exemplo disso é que não raras as vezes as bibliotecas são tratadas como depósito de livros e de materiais que são pouco utilizados na escola. Por outro lado, a sacralização da biblioteca muitas vezes a torna um ambiente sisudo e pouco atraente, no qual tem que se fazer silêncio, ficar preferencialmente sentado, muitas vezes sem acesso às estantes dos livros. Enfim, regulamentos rígidos que podem vir a afastar os prováveis

frequentadores. Nesse sentido, Silva (1995) destaca a importância de se estimular não somente a leitura, mas de se garantir toda a estrutura e regimento necessários à dinamização desse espaço, de modo que se torne um ambiente profícuo e facilitador do ato de ler. Nessa mesma vertente, Petit (2001) destaca a importância de a biblioteca ser um ambiente agradável, no qual se possa transitar livremente e se entregar à fantasia, no sentido real e metafórico, sendo, dessa forma, mais um estímulo para a permanência dos alunos.

Por estar situada dentro de uma instituição escolar, é desejável que a biblioteca se integre às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, porém, dentro dessa perspectiva, a biblioteca esbarra em outro desafio: como promover a integração com os conteúdos escolares sem negar a identidade da biblioteca, sem descaracterizá-la? A esse respeito, Soares (2001) propôs uma discussão acerca da “biblioteca como uma instância de escolarização da literatura” (p.23). A autora cita estratégias que são comumente utilizadas nesses espaços que corroboram para o seu caráter escolarizado. Uma delas é o fato de a biblioteca ser um local oficialmente designado para “guarda da e de acesso à literatura” (p. 23), estabelecendo de antemão uma relação escolar entre aluno e livro. Outra estratégia citada poderia ser definida como o conjunto de normas que regem o funcionamento da biblioteca, as quais definem onde se pode ler, quando e durante quanto tempo se pode ler, quando se pode ir à biblioteca, quanto tempo pode ficar com o livro. Além disso, Soares (2001) destaca a pré-seleção que é feita dos livros, primeiramente realizada através da composição do acervo e, posteriormente, através das escolhas feitas pela professora, pela bibliotecária, que delimitam o que o aluno deve ou não ter acesso.

Devido à escolarização inadequada da literatura, o aluno passa a ter uma concepção distorcida da leitura de livros de literatura e passa a relacioná-la com os conteúdos didáticos. Por esse motivo, é necessário promover uma organização espacial da biblioteca, que seja pautada em cuidados pedagógicos capazes de inibir essa visão errônea. Por mais que a biblioteca escolar tenha funções a cumprir, é preciso que ela seja um local antes de tudo livre, que seja o centro sociocultural da rotina escolar, que seja o local de encontro para leitura de poemas, exposições, divulgação de obras

literárias, visitas de autores e ilustradores, em síntese, que seja um local de fruição da leitura e de convivência.

Em termos legais, outro grande avanço deve ser destacado: trata-se da lei 12.244/10, que versa a respeito da universalização das bibliotecas escolares, sendo o ano de 2020 o prazo limite para que essa proposta seja cumprida no país. Esse projeto de lei foi elaborado pelo Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), juntamente com os Conselhos Regionais de Biblioteconomia, que têm como principal objetivo a melhoria do ensino público através da criação de uma rede de informação eficiente. A lei também explicita a necessidade de que todas as bibliotecas possuam um bibliotecário responsável, sendo esse com formação superior específica para exercer a função. Estima-se que, até 2020, serão contratados 175 mil bibliotecários para atender não só a nova demanda, como também a carência desses profissionais nas bibliotecas existentes.

A presença desses profissionais é fundamental e não se deve mais aceitar a presença de pessoas em caráter improvisado e provisório nas bibliotecas, pois a função que lhe cabe é superior à simples organização do acervo e controle de empréstimos. O bibliotecário<sup>38</sup>, dentre as várias atividades concernentes a sua atuação profissional, é responsável pela dinamização e circulação do acervo, de atividades integradas às práticas pedagógicas da escola, criação de projetos que fomentem a leitura e valorizem o espaço dentro da escola, além de gerenciar, dinamizar e organizar as atribuições específicas da biblioteca escolar.

Publicado no Diário Oficial em 25 de maio de 2010, foram sancionados, através da Lei nº 12.244, os seguintes artigos:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao

---

<sup>38</sup> Para mais informações a respeito do papel exercido pelo bibliotecário na rede Municipal de Belo Horizonte, ver o estudo de Mestrado realizado por Moraes (2009): Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas da rede municipal de Belo Horizonte.

respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares.

Art. 3º Os sistemas de ensino do País deverão desenvolver esforços progressivos para que a universalização das bibliotecas escolares, nos termos previstos nesta Lei, seja efetivada num prazo máximo de dez anos, respeitada a profissão de Bibliotecário, disciplinada pelas Leis nos 4.084, de 30 de junho de 1962 de 25 de junho de 1998. Art.4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A biblioteca escolar deve contar com um trabalho pautado em atuação tripla, integrando os anseios do bibliotecário, aluno e professor, de modo que os projetos e as atividades que venham a ser desenvolvidos consistam numa estratégia rica e consistente de incentivo à leitura. Também é de extrema importância promover a valorização do espaço da biblioteca, que, de preferência, deverá estar bem localizada dentro da escola e, principalmente, ser um ambiente acolhedor e estimulante, de modo que a criança e o adolescente se sintam bem ao frequentar esse espaço. Essa condição é fundamental e facilitadora para criar o interesse pela leitura e, conseqüentemente, pelo livro. Pode-se dizer que a biblioteca escolar proporciona um elo entre professor e aluno, quando se trata de transmissão de conhecimentos, pesquisas, lazer, acesso à informação, escolha de leituras, além do apoio didático-pedagógico e cultural.

A biblioteca escolar, sob a perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é apresentada como fundamental para a prática da leitura, além de servir como um recurso didático do professor. É destacada a importância do professor-leitor, característica essencial para que ele possa cumprir a sua função de mediador e incentivador dos alunos, que, ao verem o professor envolvido com a leitura, se sentirão motivados não só a lerem como a usufruírem das possibilidades que a biblioteca oferece. Se o livro não for um objeto significativo para o professor, dificilmente ele será para uma criança. Cabe ressaltar que, no documento das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010), a questão da biblioteca não é citada. Já o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998), ainda que de forma abrangente, cita a importância de oferecer diferentes suportes e gêneros textuais para as crianças, de modo que elas possam manipular revistas, jornais, livros, enciclopédias. O documento sugere a formação de uma pequena biblioteca na sala de aula com os materiais que estiverem sendo utilizados pelas

crianças para que elas possam fazer consultas de maneira independente. (Brasil, 1998, p. 198).

De acordo com os PCN, é desejável que coexistam duas bibliotecas: a escolar e a de classe. Ambas devem cumprir funções semelhantes, como: proporcionar acesso dos alunos a livros literários dos mais variados gêneros, diferentes suportes textuais, como jornais, revistas, enciclopédias, além de favorecer o contato dos alunos com esses materiais de forma a promover a leitura autônoma e fazer com que os alunos adquiram consciência de atitudes responsivas concernentes ao cuidado e à conservação dos acervos.

Em relação especificamente à biblioteca escolar, os PCN's enfatizam a importância da aprendizagem dos procedimentos de uso desse espaço, como utilização dos índices de consulta, busca e pesquisa em diferentes veículos de informação, seleção de textos adequados à necessidade e anseios de cada um, regras a respeito do empréstimo de livros, entre outros. O documento também pondera que, para exercer as funções acima de forma satisfatória, a biblioteca escolar deve ter um espaço físico adequado e um acervo que não necessita ser excessivamente amplo no número de exemplares, contanto que seja diverso e que possibilite ao aluno o contato com diferentes suportes, gêneros, autores. O que se espera com esses dois modelos de bibliotecas é que se formem leitores assíduos, capazes de formular seus próprios critérios de seleção de livros e, conseqüentemente o gosto pela leitura.

Frente ao exposto, como se dá o funcionamento da biblioteca escolar de uma instituição pública de Educação Infantil que atende a crianças de 0 a 5 anos? Essa será uma das abordagens presente na seção seguinte.

### **3.2.2 Uma nova concepção de biblioteca para crianças pequenas: a Bebeteca**

O fato de proporcionar acesso a livros literários a crianças pequenas ainda é permeado por muitas dúvidas, como, por exemplo: qual a idade ideal para inserir a criança no universo dos livros? Qual a função de uma biblioteca para crianças que ainda não sabem ler? O que uma biblioteca deverá oferecer para as crianças pequenas? Quais seriam suas especificidades?

Refletir sobre essas questões nos leva a aproximarmos dos estudos que existem em alguns lugares do mundo a respeito de uma nova significação para a biblioteca exclusiva para crianças pequenas, a chamada Bebeteca. No Brasil, estudos que abordam essa vertente ainda são poucos e em fase exploratória.

Senhorini e Bortolin (2008) afirmam que, na primeira infância, as crianças estão totalmente propícias a receberem novas informações e estão altamente atentas a todos os estímulos externos, os quais serão rapidamente absorvidos e interpretados. Nessa fase, a criança acumula informações e experiências que poderão contribuir, em grande medida, na formação de sua personalidade. Nesse sentido, por que não favorecer o contato com livros e com leituras desde os primeiros meses de vida? Grosso modo, é nessa vertente que se apoia as concepções da Bebeteca.

A primeira bebeteca surgiu em maio de 1991, na Biblioteca Can Butjosa, (Cataluña-Espanha), pela iniciativa da até então bibliotecária, Mercê Escardó. Apesar disso, o termo Bebeteca surgiu na França e foi debatido pela primeira vez na 5ª Conferência Europeia de Leitura, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em julho de 1987, propriamente pelo Francês Georges Curie, na Fundação Germán Sánches Ruiperez, que apresentou o termo *Bebétheque*, como espaço destinado para bebês, visando à promoção da leitura e à conseqüente formação do sujeito-leitor. (Senhorini; Bortolin, 2008). Na concepção de Facchini (2004), o termo Bebeteca significa:

Mais do que uma tradução entre línguas, da francesa *Bebétheque* para a espanhola *Bebeteca*, a expressão marca a presença de significado desde a raiz das palavras primitivas até sua aglutinação. A saber, *Beba* – *niña*, *chiquilla*, *criatura*...; *Beteca* – *Bibliotecário* escolar; *Bebeteca* – espaço de leitura para bebês na biblioteca.  
(FACCHINI, 2004, p.12)

Cabe ressaltar que, no Brasil, as iniciativas ainda são poucas, sendo que a Bebeteca pioneira foi criada em maio de 2005, através da iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte de Castro/Paraná. A segunda bebeteca foi criada em 2007, através do Centro de Estudo de Educação e da saúde (CEES), da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus Marília), como subprojeto da biblioteca itinerante existente, que, da mesma forma que a primeira, objetivava despertar desde cedo o prazer pela leitura em crianças, num contexto totalmente lúdico e voltado para as necessidades das crianças e dos bebês.

No ano de 2010, foi inaugurada uma Bebeteca no primeiro andar da Biblioteca Pública Municipal de Maringá. De acordo com os idealizadores do projeto, o objetivo é estimular o desenvolvimento da memória, da linguagem oral e escrita, do raciocínio, da capacidade de concentração das crianças, além de promover a interação social<sup>39</sup>. Em 2011, a Prefeitura de Ribeirão Pires, região metropolitana de São Paulo, investiu na criação de 15 bebetecas nas creches da cidade, oferecendo, além de um espaço apropriado, kits com livros adequados para cada faixa etária. As crianças usufruem desse espaço durante 30 minutos todos os dias, e uma vez por semana, fazem empréstimo de um livro. Para a secretária de Educação e Cultura, Rosi Ribeiro de Marco<sup>40</sup>, o investimento em bebetecas tem por objetivo formar novos leitores e, conseqüentemente, manter a qualidade da educação na rede municipal de ensino.

Esses são exemplos de bebetecas precursoras no Brasil, movimentos que ainda ocorrem de forma tímida. Deseja-se que estas não sejam as únicas e que, dentro de pouco tempo, as experiências significativas e os resultados positivos possam servir de exemplo e estímulo para que ocorra a multiplicação das bebetecas no país, assim como as discussões acerca da importância de promover o contato desde cedo entre livros e crianças.

Para que a bebeteca cumpra seu objetivo, é necessário que ela procure atingir alguns princípios básicos, como destaca Shenhorini e Bortolin (2008). São eles:

- Espaço adequado para o incentivo à leitura de crianças que possuem de 8 meses a 5 anos;
- Estímulo à imaginação e à criatividade;
- Ambientação da criança ao espaço da biblioteca;
- Aumento da interação dos bebês com os pais;
- Auxílio no desenvolvimento sócio-psicológico da criança;

---

<sup>39</sup> Informações obtidas através do Blog do Galeno. Disponível em: <http://www.blogdogaleno.com.br/2010/04/15/maringa-tera-biblioteca-para-bebes-de-ate-dois-anos>. Acessado em: 14 de março de 2013.

<sup>40</sup> Informações disponíveis através do site: <http://www.ribeiraopires.sp.gov.br/noticias.php?id=1283>. Acessado em 14 de março de 2013. Para mais detalhes, vídeo apresentando uma bebeteca do município de Ribeirão Pires pode ser encontrado através do link: <http://mais.uol.com.br/view/9p4y0ig452qu/ribeirao-pires-tem-bebeteca-nas-escolas-04029A3268D49903A6?types=A>. Acessado em: 14 de março de 2013

- Demonstrar aos pais ou responsáveis a importância da leitura na vida dos bebês desde muito cedo.

Como se percebe, a construção de uma bebeteca não se reduz à constituição de um acervo adequado com livros específicos para bebês e crianças pequenas. Para o arranjo de tal espaço, tudo deve ser planejado, como a disposição e a segurança dos móveis, a resistência de estantes. A disposição dos livros deve ser feita de modo que as crianças consigam ter acesso a eles de forma autônoma; o chão deve conter tapetes emborrachados e almofadas, pois muitas crianças estarão na fase de engatinhar. O ambiente em si deverá ser estimulante e ao mesmo tempo aconchegante. São fundamentais muitas cores e texturas, porém, sem excessos e sem apelo visual. A bebeteca é um lugar no qual as crianças poderão ter a oportunidade de experimentar sensações e emoções. Nesse espaço, os livros não podem ocupar uma posição de superioridade. Os livros devem estar disponíveis para os pequenos possam cheirar, morder, pegar, chupar, enfim, poderão experimentar todas as sensações com esse objeto, com a monitoração dos adultos. Um bom resultado final seria um ambiente que atendesse as necessidades físicas dos bebês e crianças menores, que despertasse a curiosidade e a imaginação e que fosse cativante, despertando nas crianças o desejo de permanecer nesse local. Sobre essa questão, Facchini (2009) ressalta que:

O tamanho da sala da bebeteca, simultaneamente, deve propiciar mobilidade aos usuários, mas não dispor de espaço em demasia. Grandes espaços provocam na criança vontade de correr. Espaços aconchegantes convidam ao mundo da imaginação e concentração. (...) Tudo que possa propiciar o acesso à magia dos contos deve estar à disposição: panos coloridos, espelhos, tules, varinhas mágicas, fantasias, entre tantos. (FACCHINI, 2009, p. 15).

É importante destacar que a bebeteca não é, de forma alguma, um local de “guarda” das crianças. Muito pelo contrário, é um local que preferencialmente será frequentado pelas crianças e por seus responsáveis. Por isso, também é um espaço de socialização e estreitamento da relação entre pais e filhos. Além de atividades programadas, como, por exemplo, “A hora do conto”, a bebeteca também poderá fazer empréstimos dos livros para que os pais possam perpetuar em casa o hábito de ler para suas crianças, além de permitir-lhes a apreciação independente. Como aponta Escardó (1994), a bebeteca é

[...] um serviço especialmente para crianças pequenas [...] que inclui também um espaço físico, com livros escolhidos para atender as necessidades dos menores e seus pais; o empréstimo destes livros é

feito regularmente. Além de palestras para os pais sobre o uso dos livros e contação de histórias para os pequenos, essa atenção constante é dada aos seus usuários por profissionais que atuam na biblioteca. (ESCARDÓ 1994, p.27, *tradução nossa*).

Visando atingir condições ideais, seria importante que a bebeteca contasse com a presença de diferentes profissionais, no caso um bibliotecário, que ficaria responsável pela organização das atividades, dos acervos e do sistema de empréstimos, de um pedagogo, para acompanhar e auxiliar o desenvolvimento das atividades e por um psicólogo, que focalizaria no processo de ensino-aprendizagem dos bebês. Sobre isso, Serafim (2011) destaca:

[...] pode-se dizer que esses profissionais formarão uma comissão de assessoramento psicopedagógico e literário em parceria com os pais e acompanhantes dos bebês, e serão responsáveis pelo acompanhamento do desenvolvimento das crianças no espaço da bebeteca. (SERAFIM, 2011, p. 37).

Pelo que foi exposto frente ao surgimento das bebetecas, entende-se que se trata de um importante movimento para estimulação, interação, comunicação, desenvolvimento da linguagem oral e construção de autonomia das crianças pequenas através dos livros literários, de maneira que elas obtenham a possibilidade de criar gosto próprio pela leitura e se tornarem leitores da vida toda. É importante enfatizar que a proposta da bebeteca não tem nenhuma intenção de alfabetizar ou de fazer com que as crianças leiam mais rapidamente. Não se trata, nesse caso, de uma alfabetização precoce, ou de uso do livro como ferramenta para ensinar algo. Trata-se de estimular, fazendo com que a criança descubra prazeres através da leitura, por meio de uma experiência lúdica, divertida e encantadora. Espera-se que os frutos advindos da estimulação à leitura, desde a tenra idade, sejam adultos que encontram prazer na leitura e que sintam totalmente ambientados dentro de uma biblioteca.

## CAPÍTULO 4

### A UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao chegar à UMEI, um misto de sentimentos me invadiu. Estava apreensiva sobre qual seria a reação das professoras e das crianças mediante minha presença, e ao mesmo tempo sentia-me muito feliz e grata pela oportunidade de realizar a pesquisa. Fui logo procurar pela vice-diretora e pela coordenadora pedagógica, que até então eram as duas únicas pessoas que eu conhecia. Ao encontrá-las fui encaminhada para a área externa da UMEI, na qual todas as turmas de quatro anos estavam reunidas para o ensaio da Festa da Família. Fui apresentada para as professoras e elas deveriam decidir qual seria a primeira a me receber. Nesse momento, percebi certo desconforto e uma troca de olhares entre elas, mas felizmente a professora Karla disse que eu poderia começar a pesquisa na sua turma. Ufa! Acho que se eu estivesse no lugar delas, também me sentiria igualmente desconfortável, pois sei que não deve ser fácil ter uma pessoa desconhecida participando de todas as suas aulas e da sua rotina. Fiquei muito satisfeita e já me senti acolhida, sabia que com o tempo conseguiria me aproximar de todas as professoras e das crianças também. Falando nelas, como são incríveis! No primeiro dia já me receberam com interesse e entusiasmo. Várias se aproximaram, perguntaram o meu nome e o que eu estava fazendo ali. Outras faziam graça para chamar minha atenção; algumas apenas me observavam com curiosidade.

(Anotações do diário de campo –03/07/2013.)

Esse relato descreve os minutos iniciais do meu primeiro dia de observação na UMEI. Muita alegria, gratidão e ansiedade por finalmente ter ingressado no campo de pesquisa. O pequeno desconforto e inibição dos primeiros dias foram aos poucos desaparecendo, e, antes do que eu imaginava, passei a me sentir completamente à vontade e super bem acolhida por todos da UMEI. A exposição e a análise dos dados apresentados neste capítulo é fruto do que pude apreender durante os meses de convivência com as professoras e as crianças.

Este capítulo está organizado em quatro seções, sendo a primeira uma explicação breve acerca de como o tempo escolar é utilizado na UMEI, considerando o cotidiano das turmas de 4 e 5 anos. A segunda seção se detém na apresentação da rotina das sete turmas observadas e na subsequente análise de algumas práticas literárias que foram

selecionadas. A terceira seção focaliza a biblioteca da UMEI, dando especial atenção às atividades ocorridas nesse espaço e as concepções das professoras acerca desse local. A quarta e última seção apresenta o perfil das professoras, enfatizando sua formação leitora e como elas concebem a literatura na e para a Educação Infantil.

#### **4.1 A distribuição do tempo**

Pouco tempo depois de iniciada a pesquisa de campo, constatou-se como se dava a organização do tempo e dos espaços na UMEI. Algumas atividades, independentemente do dia da semana, da turma, ou da programação da instituição, são fixas, ou seja, acontecem todos os dias. Essas atividades são: recepção das crianças pelas professoras na sala de aula, parquinho, café da manhã, almoço, higiene pessoal (escovar os dentes, lavar as mãos) e saída. Cada turma tem o seu horário estabelecido pela direção da UMEI para café da manhã, almoço e parquinho, de modo que as turmas realizam essas atividades em horários alternados para não tumultuar nenhum desses momentos. O almoço e o café da manhã são servidos e preparados na própria UMEI. Não é permitido às crianças trazer lanche de casa ou qualquer outro tipo de guloseima, salvo aquelas que possuem restrição alimentar. A saída consiste no período de espera das crianças pelos responsáveis ao final do turno. Essa espera geralmente acontece dentro da sala de aula e dura em média vinte minutos antes do horário do término do turno letivo. Após o período de espera dentro da sala de aula, a criança que ainda não tiver sido buscada é levada para a biblioteca, local onde se reúnem todas as crianças cujos responsáveis ainda não chegaram. Nesse local, as crianças são acompanhadas por dois ou mais profissionais da UMEI.

Abaixo, segue o gráfico que demonstra como o tempo é distribuído na UMEI para a realização das atividades.

**GRÁFICO 5**



Fonte: Dados coletados pela autora.

No gráfico anterior, as barras azuis representam o tempo que é gasto com as atividades fixas e a barra laranja representa o tempo que sobra para a realização das demais atividades, tais como: roda de histórias, brincadeira com massinha, desenho, etc. Considerando que o turno escolar é de quatro horas e meia (de 7h às 11h30), durante mais da metade desse tempo, as crianças realizam atividades voltadas para o cuidado (com exceção do parquinho), variando apenas o horário que cada turma a realiza. O gráfico abaixo demonstra como o tempo total que as crianças ficam na UMEI é dividido entre as tarefas “obrigatórias” e o tempo para as demais atividades preparadas pelas professoras:

**GRÁFICO 6**



Fonte: Dados coletados pela autora.

Como se vê, por meio da apresentação dos dois gráficos, o tempo das atividades de rotina tem dez minutos a mais o tempo que sobra para as outras atividades.

#### **4.2 Apresentação das turmas e das atividades realizadas**

As turmas serão apresentadas segundo a ordem cronológica em que foram realizadas as observações de campo. Nos gráficos com a apresentação da rotina, serão contabilizadas apenas as atividades que foram realizadas pelas professoras, no tempo diário de 130 minutos. As atividades fixas, que fazem parte da rotina, não serão apresentadas nos gráficos, como: parquinho, almoço, café da manhã, etc. As atividades foram contabilizadas e transformadas em gráfico para que se possa visualizar a recorrência de cada uma delas. No tópico seguinte, as atividades mais relevantes que envolveram práticas de leitura literária serão evidenciadas e analisadas com maior profundidade. Essa apresentação inicial se faz necessária devido à importância de se compreender a rotina das turmas de 4 e 5 anos nessa instituição pública de Educação Infantil e o espaço que as práticas de leitura literária ocupam no dia a dia das turmas pesquisadas. Com essa apresentação, fica evidente a diferença existente entre o que é trabalhado em cada uma das turmas. Embora as turmas sigam uma rotina comum, o enfoque, o modo de condução e a maneira como as professoras se envolvem nas atividades é bem variável de uma turma para outra.

#### **Turma 1 – Caracterização das professoras, da turma e da rotina**

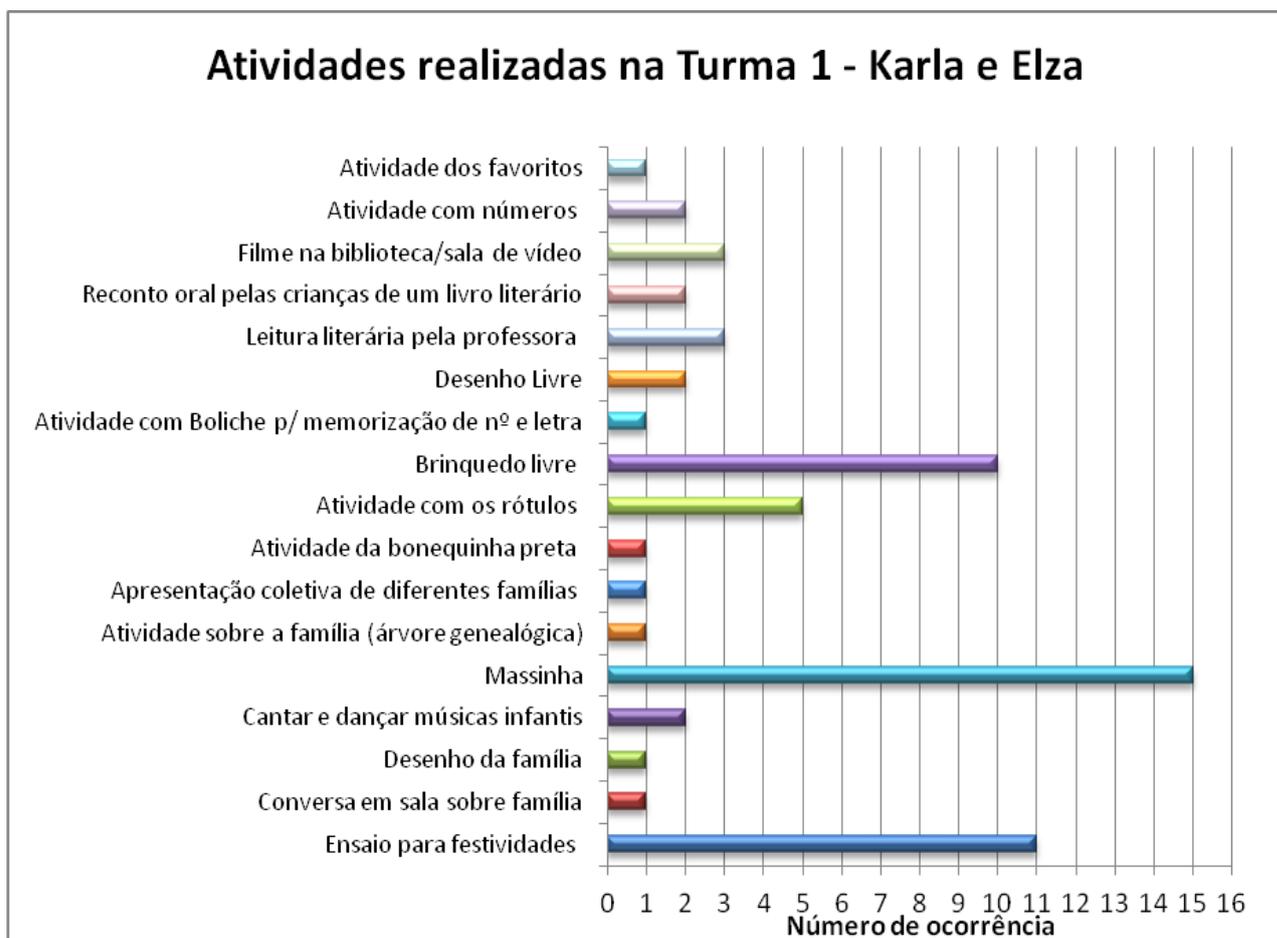
A professora referência Karla possui graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia Clínica Institucional e atualmente está cursando pós-graduação em formação docente à distância. Possui trinta anos de experiência, sendo quatorze anos na rede pública e dezesseis anos na rede privada.

A professora de projeto Elza possui formação em Magistério e é graduada em Letras com habilitação em inglês pela UFMG. Possui sete anos de experiência docente e, por alguns anos, deu aulas de inglês e português para o Ensino Fundamental, e nos últimos três anos está atuando exclusivamente em turmas da Educação Infantil. A professora

referência é bem amorosa com as crianças e paciente; a professora de projeto também é carinhosa, porém, um pouco mais rígida em relação à disciplina e à organização. O perfil da turma é tranquilo; são crianças que possuem pais presentes e que participam da rotina escolar dos filhos.

Nessa turma, foram realizados dezoito dias de observação. A seguir, destaca-se o gráfico com as atividades que foram realizadas ao longo desses dias:

**GRÁFICO 7**



Fonte: Dados coletados pela autora.

O número de ocorrência de cada atividade mostrado no gráfico evidencia a quantidade de vezes que foram realizadas atividades com massinha, tempo livre para as crianças brincarem na sala de aula com os brinquedos coletivos (a maioria eram carrinhos, bonecas e outros brinquedos de plástico) e a quantidade de vezes que as crianças saíram de sala para ensaiar para a Festa da Família. Normalmente, a massinha era dada no final do turno escolar, enquanto as crianças esperavam pelos responsáveis. Foi possível

perceber que essa atividade era proposta apenas como forma de ocupar o tempo. Não havia nenhuma proposta pedagógica ou intencionalidade definida que orientasse a brincadeira. A professora não se envolvia com a atividade, apenas distribuía a massinha e aguardava a chegada dos pais.

O gráfico é contundente na demonstração da superioridade de ocorrências entre algumas atividades em relação às outras. Na sequência, serão brevemente descritas as atividades mais relevantes.

O trabalho com os rótulos se destacou na turma da professora Karla por sua reincidência. Inicialmente, ela pediu para as crianças trazerem de casa rótulos de diversos produtos comerciais, como: biscoito, chocolate, produtos de limpeza, caixa de pasta de dente, enfim, toda variedade de produtos. A própria professora também trazia de casa vários rótulos e encartes de supermercado. A intenção era trabalhar as letras do alfabeto partindo de materiais impressos que circulam em suas casas. Uma das atividades consistia em apresentar um dos rótulos para as crianças. A professora perguntava se alguém conhecia o produto do rótulo e na sequência perguntava para que servia tal produto. As crianças respondiam as perguntas e participavam da atividade com interesse. Em seguida, ela perguntava com qual letra começava o nome do produto e depois que as crianças acertavam a letra, Karla perguntava se tinha algum colega da sala cujo nome começava com a mesma letra. Essa sequência era feita diversas vezes com vários rótulos diferentes. Em outro momento, Karla espalhou vários rótulos diferentes no chão e pediu que cada criança escolhesse um rótulo que tivesse a mesma letra inicial do nome de algum colega da sala. Depois que todos escolheram o seu rótulo, ela perguntou um a um qual tinha sido o rótulo escolhido e qual colega da turma possuía a primeira letra do nome igual à do rótulo. Nessa atividade, muitos acertavam e alguns erravam também, e quando isso acontecia, a professora perguntava para a turma: “— O nome desse produto começa com a mesma letra do nome da Marina<sup>41</sup>?” (professora Karla – anotação do diário de campo – 07/06/2013). Outra dinâmica realizada foi a associação das letras do alfabeto com um rótulo. Ao lado de cada letra, foi colado um produto que possuía a mesma letra inicial.

---

<sup>41</sup> O nome das crianças, assim como o das professoras, foi modificado para preservar a identidade delas.

A professora referência também fez algumas atividades que se relacionavam com a temática “Família”. Primeiramente, ela fez uma roda de conversa e quis saber de cada criança quais eram as pessoas que moravam na sua casa. Em seguida, as crianças receberam uma folha branca para que elas desenhasssem e colorissem sua casa e sua família. Em outro dia, a professora Karla montou a árvore familiar numa grande árvore de papel kraft, cuja copa foi feita com tinta verde pelas mãos das crianças. Na copa, foram afixados pequenos balões de papel com texto digitado, e cada balão tinha o nome da criança e de parentes próximos. Karla lia o nome da criança e o nome dos parentes e perguntava para a criança qual era a relação de parentesco com cada uma das pessoas. Para que essa atividade pudesse ser realizada, foi enviada para casa de cada criança uma folha branca A4 com uma árvore genealógica para os responsáveis preencherem.

Essas atividades são interessantes na medida em que as crianças se familiarizam com a escrita por meio de portadores de texto, no caso, os rótulos. Outro ponto interessante é a exploração do nome próprio e do reconhecimento da letra inicial em outros contextos. Cabe destacar que essas atividades são limitadas no sentido de exploração e usos sociais da escrita, pois o foco se pautava no reconhecimento de sons e letras. Por outro lado, o fato de a professora conversar com as crianças sobre suas famílias foi importante ao se considerar o desenvolvimento das capacidades linguísticas delas. Nesse sentido, a professora procurava escutar atentamente a fala da criança, e sempre que possível, tentava ampliar o diálogo, fazendo novas perguntas para incentivar um maior desenvolvimento da fala.

Na atividade dos rótulos, as crianças se mostraram mais participativas, ao se comparar com a roda de conversa sobre a família. Percebeu-se que, quando a criança ficava em evidência, com perguntas direcionadas, muitas ficavam inibidas e respondiam com o mínimo de palavras possível; outras, inclusive, não respondiam nada. Quando a pergunta era feita para a turma toda, como foi no caso da dinâmica dos rótulos, as crianças respondiam ao mesmo tempo e mostravam-se mais falantes.

As poucas atividades que se relacionavam com números foram interessantes, porém bem elementares e englobavam, na maioria das vezes, somente os números de 1 a 5. Na primeira atividade, a professora colocou no chão números grandes de madeira de 1 a 5 e, ao lado deles, colocou várias tampinhas de refrigerante de diferentes cores. Karla

escolhia uma criança e pedia para ela pegar, por exemplo, quatro tampinhas da cor verde e posicioná-las embaixo do número de madeira que correspondia à quantidade de tampinhas. Essa dinâmica foi repetida várias vezes, apenas trocando os números e as cores das tampinhas. Na sequência, ela entregou uma folha branca para cada criança e pediu que elas escrevessem os números de 1 a 5 e, em seguida, escrevessem o próprio nome na folha.

As crianças apresentaram maior facilidade em escrever os números de 1 a 5 na folha do que de relacionar a quantidade de tampinhas com o numeral. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de a atividade de escrita dos números serem muito mais corriqueiras que a de relacionar o número com a quantidade. Registra-se que muitas crianças escreviam os números espelhados, principalmente os números 3, 4 e 5.

Compreende-se que ler os números, fazer comparações e escrevê-los são procedimentos fundamentais para a compreensão da criança acerca do significado da notação numérica. Entretanto, acredita-se que o desenvolvimento da capacidade matemática possa ser abordado de forma mais integrada ao uso social e mais abrangente, explorando, por exemplo, formas geométricas, medidas, estimativa, tempo, comparação de grandezas, entre outras.

A outra dinâmica que a professora referência proporcionou foi a brincadeira com o boliche. Cada garrafa do boliche tinha uma letra e um número afixado. Cada criança, por vez, lançava a bola em direção às garrafas. A criança deveria dizer em voz alta a letra e o número de cada garrafa que ela derrubasse. Esse tipo de abordagem é interessante ao se considerar os princípios do jogo e o seu caráter coletivo, permitindo, dessa forma, que as crianças aprendam a lidar com as regras, a esperar a sua vez e a interagir em grupo.

Karla também realizou com as crianças a atividade dos favoritos, que consistia em desenhar numa folha as principais coisas que as crianças gostavam, como: o que mais gostava de ver na televisão, brinquedo favorito, comida favorita, esporte e cômodo da casa prediletos.

Outra característica marcante da professora referência é que ela proporcionava alguns momentos com as crianças em que todos cantavam e dançavam músicas infantis, como “borboletinha”, “o sapo não lava o pé”, “festa na floresta”, entre outras.

A professora de projeto Elza, além de proporcionar muitos momentos de brinquedo livre e massinha, assim como a professora Karla, fez algumas práticas de leitura literária. A professora Elza estava desenvolvendo com as crianças um trabalho sobre consciência negra. Para tanto, fez a leitura<sup>42</sup> do livro “A bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira, e, num momento seguinte, confeccionou com as crianças a Bonequinha Preta. Inicialmente ela distribuiu revistas para as crianças recortarem rostos, narizes, bocas, orelhas e cabelos. Em seguida, entregou para cada criança um recorte de papelão todo pintado de negro com o formato de uma boneca. As crianças colaram na boneca os recortes de revista que haviam separado. Na sequência, receberam retalhos de papel colorido para colarem no corpo da boneca como se fosse a roupa e, por último, receberam lã preta para fazer o cabelo da Bonequinha Preta. Nessa atividade, o que mais chamou a atenção foi a falta de contextualização e explicação acerca do que estava sendo feito. A história da “*Bonequinha Preta*” não foi retomada e nenhuma conversa a respeito do tema que se desejava trabalhar, no caso, a consciência negra, foi realizada. A atividade se resumiu na “fazeção”, mais com o objetivo de cumprir uma atividade do que propriamente estabelecer algum tipo de diálogo ou conversa sobre o assunto. Muitas crianças nem mesmo relacionaram a bonequinha que estavam confeccionando com a Bonequinha Preta da história.

Ainda que também não tenha proporcionado momentos de exploração livre do cantinho de leitura, a professora Elza fez outras leituras literárias com as crianças, como foi o caso do livro “O menino Nito”, que, inclusive, foi tema e um projeto de todas as turmas de 4 e 5 anos que será detalhado posteriormente. Elza fez a leitura com o livro posicionado lateralmente em relação ao seu corpo, de modo que, ao mesmo tempo em que ela lia, as crianças viam as imagens. As crianças estavam sentadas no chão, bem perto umas das outras, sem uma organização fixa. A maioria se mostrava atenta à história e interessada na narrativa, mas, de vez em quando, Elza interrompia a história para chamar a atenção de alguma criança que se mostrava dispersa ou conversava com

---

<sup>42</sup> Essa leitura literária não foi observada pela pesquisadora, visto que, nesse momento, a pesquisa de campo ainda não tinha começado.

outro colega. Ao terminar de ler, a professora perguntou se alguma criança gostaria de fazer o reconto da história. Marisa, uma criança bem falante e esperta, levantou a mão na mesma hora e repetiu com insistência que gostaria de recontar a história do menino Nito. A professora consentiu e deu a vez à Marisa para que ela recontasse a história. A menina tomou o lugar que até então estava sendo ocupado pela professora, adotando a mesma estratégia usada na atividade de contação. Mas ela mostrava as imagens e contava a história à sua maneira. Durante o reconto da história, as outras crianças se dispersaram bastante e começaram a conversar. Antes que houvesse algum tipo de intervenção por parte da professora para controlar a situação, a própria Marisa interrompeu a leitura e reproduziu a fala e o modo de falar da professora: “Gente, quero silêncio, todo mundo tem que ficar calado! Vocês não estão vendo que eu estou contando a história não?” (Registro do diário de campo – 18/06/2013). Até mesmo a professora Elza se espantou com a atitude de Marisa e achou engraçada a reprodução da fala que é tão comum por parte das professoras. Após o reconto de Marisa, a professora permitiu que mais dois alunos fizessem o reconto da história, mas a distração do restante da turma já tinha se tornado generalizada e os colegas não prestavam mais atenção, por mais que se tentasse controlar a situação. Destaca-se que essa atividade acabou se tornando cansativa para as crianças, devido à extensão e à repetição da atividade.

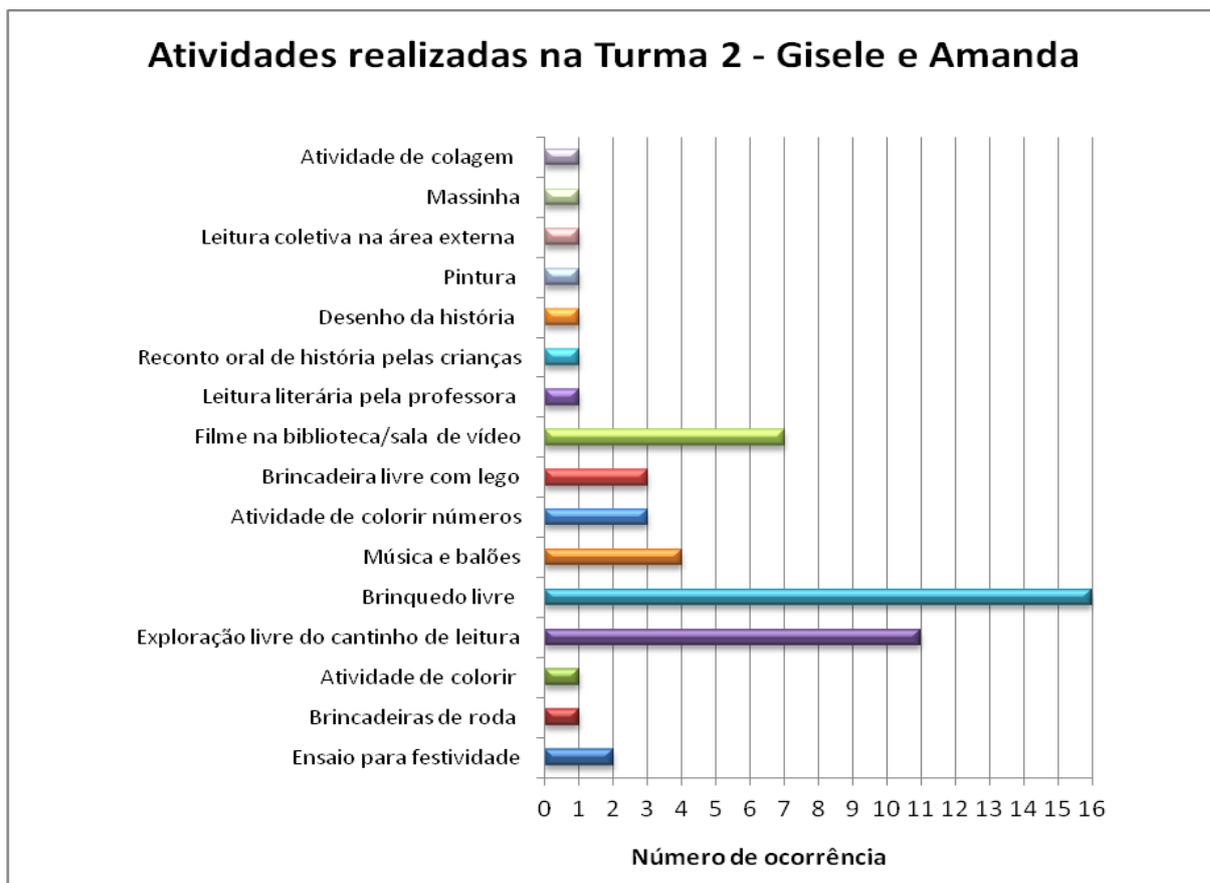
Mediante a apresentação da rotina da Turma 1 durante os 18 dias de observação, foi possível verificar que o cantinho de leitura não foi utilizado nem uma vez pelas crianças e nenhum momento de leitura livre foi propiciado. A professora referência não fez a leitura de nenhum livro literário e também não contou nenhuma história para as crianças. Foram proporcionados muitos momentos de massinha e de brinquedo livre. A professora referência dialogava muito com as crianças e fazia atividades com ênfase nas letras do alfabeto e nos números, principalmente de 1 a 5, como se pôde ver nos exemplos descritos neste tópico.

## **Turma 2 – Caracterização das professoras, da turma e da rotina**

A professora referência Gisele possui graduação em Pedagogia e atua na área há dois anos. A professora de projeto Amanda foi uma das professoras que não foi entrevistada, portanto, não haverá informações específicas sobre ela, somente o que foi observado. Gisele é bastante exigente em relação à disciplina e à organização, mas ao mesmo tempo é carinhosa e demonstra bastante afeto pelas crianças. Tem um perfil mais agitado e animado. A professora de projeto Amanda é mais reservada nas demonstrações de afeto e tem perfil calmo e menos envolvente com as crianças. Além das diferenças entre os perfis, as professoras adotam posições também diferentes, no que diz respeito à forma como as crianças devem se referir a elas. A professora Gisele considera normal que as crianças a chamem de “tia”, pois, de acordo com ela, na medida em que as crianças forem crescendo, elas irão naturalmente perder o hábito de chamar professora de “tia”. Em contraposição, a professora Amanda não admite que as crianças a chamem de “tia”, somente de professora ou de Amanda. Ela corrige as crianças centenas de vezes e não as atende enquanto não for chamada pelo nome, ou então, por professora. As crianças ficam bastante confusas, pois parte do tempo podem chamar a professora de “tia” e na outra parte, quando há a troca de professora, já não podem mais. Então, mesmo sabendo dessa interdição, por várias vezes a palavra “tia” sai sem querer e eles já se autocorrigem.

A turma é participativa, porém mais heterogênea ao se comparar o comportamento individual de cada um. Existem algumas crianças que se destacam muito positivamente e outras crianças que dão mais trabalho quanto ao comportamento e ao atendimento às propostas de atividades que lhes são feitas. Enquanto algumas crianças já escrevem o próprio nome com facilidade, outras ainda não conseguem, mesmo consultando a ficha e solicitando a ajuda da professora. Abaixo, segue o gráfico com a rotina da turma durante os dezesseis dias de observação.

**GRÁFICO 8**



Fonte: Dados coletados pela autora.

As atividades que mais chamam a atenção no gráfico acima é a quantidade de ocorrências dos momentos em que as crianças podem brincar livremente com os brinquedos da sala e a exploração livre do cantinho de leitura. Esta última atividade faz parte da rotina da sala, por isso o índice tão elevado de ocorrências. Por solicitação da professora referência, após almoçarem e escovarem os dentes, as crianças poderiam pegar livros literários na estante da sala, ou então ficarem assentadas aguardando os pais chegarem. A primeira opção, normalmente, era a escolha da maioria das crianças. Como essa dinâmica era feita todos os dias, tornou-se um hábito, e as crianças, ao retornarem do banheiro, já entravam na sala, escolhiam um livro e se sentavam na cadeira para ler. Muitas vezes liam o livro em duplas e também trocavam livros entre si. Por esse motivo, os livros do cantinho de leitura da Turma 2 estavam bastante desgastados e passavam constantemente por reparos e restauração. As crianças folheavam os livros diversas vezes, em alguns momentos, demoravam mais em uma página do que em outra e, por vezes, contavam a história para o colega por meio da leitura das imagens.

As figuras abaixo representam dois momentos distintos em que as crianças estavam manipulando os livros literários livremente. Elas podem se deslocar pela sala para pegar livros no cantinho e para trocar com os colegas. No momento livre de leitura literária, a professora não permite que as crianças peguem os brinquedos da sala, apenas os livros. Isso não precisa ser dito, e as crianças não pediam e nem insistiam para pegar brinquedos, pois esse momento de leitura livre já estava realmente consolidado na turma e acontecia de forma natural.

A respeito da importância das crianças terem momentos livres para a exploração dos livros literários, Patte (2012) salienta: “É conhecido o prazer em manipular o objeto livro. Nesse contato físico e sensual, nada é indiferente: a escolha do papel, do formato, e da tipografia, sem se esquecer do odor, ao qual a criança não é insensível.” (p. 144). Essa prática permitia às crianças um contato diário com os livros e permitia a elas manipulação e escolha livre dos livros.



Figura 3 e 4: Leitura literária livre.  
Fonte: Figuras da autora, 2013.

Porém, em conversa informal sobre essa prática, a professora faz uma declaração que contraria todo o princípio da liberdade e de criação do gosto pela leitura. Ela diz assim:

Tem certos hábitos que eu não abro mão, sabe? E um deles é a hora da leitura. Meus meninos já sabem, chegou na sala depois de escovar os dentes, é para escolher um livro e sentar na mesa. Mas eu também dou muito livro para aquele menino que está bem agitado, sabe, eu coloco ele sentado num canto e depois peço para ele me contar tudinho que estava nas figuras.

(Professora Gisele; registros do diário de campo – 03/07/2013)

Nota-se, na resposta da professora, que, embora ela incentive e promova a leitura literária na sala de aula, mantém uma concepção reguladora, sobretudo quando utiliza a leitura do livro de literatura como punição para mau comportamento.

Ainda em relação à leitura livre no final da aula, destaca-se que esse momento era substituído por outro quando alguma criança da sala fazia aniversário. Nesse dia, ao invés dos livros, a professora enchia bexigas de borracha, distribuía uma para cada criança, colocava músicas infantis e cantava parabéns para o aniversariante. Outra ocasião a ser destacada diz respeito a um dia em que, ao final da aula, a professora disse às crianças que elas poderiam pegar brinquedos no lugar dos livros. Para minha surpresa, a maioria das crianças preferiu pegar livros, e apenas algumas pegaram brinquedos. Mesmo com a professora insistindo que naquele dia elas poderiam pegar brinquedos, a maioria fez o que era de costume: escolheram um livro na estante, sentaram-se à mesa e começaram a manipulá-lo. Cabe considerar que, nos momentos de exploração livre do cantinho de leitura, o livro preferido pelas crianças era uma obra com pop-up's. Elas disputavam quem seria o primeiro a pegar esse livro e quem seria o próximo a ficar com ele. Na figura abaixo, três crianças estão com mesmo livro e disputam para ver quem será o próximo a passar as páginas.



Figura 5: Crianças com o livro pop-up.

A atividade realizada que envolvia números foi ainda mais elementar que a da Turma 1. As crianças receberam uma folha branca na qual estava escrito por extenso a palavra três e o numeral três estava grafado ao lado em grande proporção. As crianças deveriam

apenas colorir o numeral três. Considera-se que esse tipo de atividade não desenvolve capacidade matemática nas crianças e nem as faz pensar sobre o sistema numérico. A atividade consiste muito mais no ato de colorir do que a representação significativa do numeral de uma forma que fizesse sentido para as crianças.

A professora de projeto Amanda fez com a turma a leitura literária do livro “*O menino Nito*” (2002), de Sonia Rosa. As crianças se aglomeram no chão para ouvir a história e a professora fez a leitura sentada na cadeira, com o livro virado para ela. Após ler uma dupla de páginas, ela virava o livro para que as crianças pudessem ver a ilustração. Para as crianças pequenas, o acompanhamento das ilustrações assume importante função na construção de sentido e compreensão da narrativa. Conforme salienta Patte (2012), “nos livros ilustrados, as imagens ajudam a acompanhar a história. Olhando-os com um adulto, a criança pequena aprende a lê-los, pouco a pouco, porque a sucessão lógica das imagens não é imediatamente evidente para ela.” (p. 145). Pela figura apresentada a seguir, é possível perceber que as crianças se aglomeram em volta da professora na tentativa de se aproximarem do livro. No momento em que ela virava as ilustrações para as crianças, a maioria se espichava um pouquinho mais na tentativa de observar melhor as imagens, por mais que o livro já fosse do conhecimento da grande maioria das crianças.

O interessante a se destacar é que, durante a atividade de leitura da história, a professora não se preocupou com o controle disciplinar e deixou as crianças livres, inclusive, aquelas que não queriam escutar a história. Algumas crianças sentaram no chão, outras pegaram cadeiras, outras se sentaram afastadas e ela não parou a leitura em nenhum momento para chamar a atenção ou exigir algum tipo de postura. Considera-se esse fato positivo, pois as crianças se sentiram confortáveis ao escutar a história, pois estavam acomodadas da maneira que consideravam melhor. Esse fato também colaborou para que a leitura fluísse. As crianças que se sentaram na cadeira, ao redor da mesa, normalmente são as mais agitadas, e o fato de não serem obrigadas a sentar na roda fez com que elas ficassem quietas e aparentemente prestando atenção na história. A figura a seguir retrata esse momento.



Figura 6: Leitura literária de “*O menino Nito*”.

Após a leitura, a professora pediu que as crianças se sentassem em volta das mesas. Ela passou de mesa em mesa e, em pequenos grupos, fez o reconto oral com as crianças. Devido à demora em percorrer todas as mesas, muitas crianças se dispersaram e se cansaram da atividade, perdendo o interesse pela história. Após fazer o reconto oral com todos os pequenos grupos, a professora distribuiu uma folha branca e lápis de escrever e pediu que as crianças desenhassem a família do Nito. As figuras abaixo mostram esses dois momentos subsequentes à leitura do livro.



Figura 7: Professora fazendo o reconto oral com pequenos grupos.



Figura 8: Crianças fazendo o desenho da história.

Pela figura 7, é possível notar que o grupinho que está participando do reconto se mostra bastante interessado; entretanto, as três crianças que estão na outra mesa se

mostram totalmente distraídas e ociosas. Durante o período de observação na Turma 2, a professora de projeto Amanda fez apenas uma leitura literária com as crianças.

Diferentemente da Turma 1, foram proporcionados poucos momentos com a massinha, mas, em contrapartida, muitos momentos na biblioteca para assistir a filmes e momentos livres com os brinquedos e com lego na sala de aula. Apesar de a professora referência ter instituído um momento diário de leitura livre, ela própria não fez nenhuma leitura literária para as crianças durante todo o período de observação.

### **Turma 3 – Caracterização das professoras, da turma e da rotina**

A professora referência Mariana possui graduação em Pedagogia e curso Normal Superior. Atua na Educação Infantil desde 2005. A professora de projeto Dirce é formada em Magistério e está se graduando em Pedagogia, com previsão de conclusão para o final do ano de 2014. Atua com Educação Infantil há 12 anos. As duas professoras possuem perfil bem parecido, ambas são tranquilas e atenciosas com as crianças. A Turma 3 tem perfil mais agitado e algumas crianças que destoam do restante, como, por exemplo, uma menina extremamente quieta e tímida e um menino extremamente eufórico e levado. As crianças são participativas e interagem bem durante as atividades propostas. Trata-se de uma turma assídua, e os responsáveis por ela são relativamente presentes no cotidiano escolar. Na sequência, apresenta-se o gráfico com a rotina da Turma 3 durante os dezessete dias de observação.

**GRÁFICO 9**



Fonte: Dados coletados pela autora.

Da mesma forma como aconteceu nas turmas anteriores, a atividade mais recorrente na Turma 3 foram os momentos em que as crianças podiam brincar livremente na sala de aula com os brinquedos da própria sala e também com os que traziam de casa<sup>43</sup>. No período de observação da Turma 3, foram realizadas algumas atividades coletivas que merecem destaque. As professoras de projeto reuniram no pátio externo da UMEI todas as turmas de 4 anos para fazerem uma Assembleia. O assunto a ser tratado foi a Educação Infantil. Quem liderou o debate foi a professora de projeto Elza. Ela falou sobre os deveres e os direitos da criança, sobre a importância da Educação Infantil e enfatizou que aquele espaço que as crianças frequentavam [a UMEI] tinha sido uma grande vitória do município, pois tudo ali dentro foi pensado, levando em consideração a especificidade da criança pequena. Em seguida, as professoras fizeram, juntamente com as crianças, uma passeata dentro da UMEI. As professoras ensinaram alguns “gritos de guerra”, como, por exemplo: “criança tem direito, eu quero é respeito!”; “Eu

<sup>43</sup> Em todas as turmas, as crianças só podiam levar para a UMEI brinquedos de casa na sexta-feira.

quero educação, sou o futuro da nação!”. As crianças circularam na UMEI carregando alguns cartazes e uma bandeira da UMEI. Alguns dias depois, as turmas de 3, 4 e 5 anos saíram da UMEI e fizeram uma passeata na rua da instituição, ecoando mais uma vez os “gritos de guerra” e segurando balões e assoprando apitos. Todas as professoras, de projeto e as de referência, participaram dessa passeata. Abaixo, temos Figuras dos três momentos: assembleia, passeata dentro da UMEI e passeata fora da UMEI.



Figura 9: Assembleia com as turmas de 4 anos.



Figura 10: Passeata dentro da UMEI.



Figura 11: Crianças saindo da UMEI para a passeata. Figura 12: Crianças na rua da UMEI fazendo a passeata.



Ainda para comemorar a semana da Educação Infantil na escola, numa manhã, os pais foram convidados a participar de uma atividade com as crianças na sala de aula. Na turma da professora Mariana, cada pai, juntamente com o seu filho, pintou um pote de vidro cuja temática eram as abelhas. Esse tema foi eleito devido ao trabalho anterior que a professora estava realizando com a turma sobre as abelhas, e pelo fato de a “abelha” ser a mascote da turma na Mostra de Cultura. Antes de pintar os potes, Mariana leu para os pais o poema, “As abelhas”, de Vinícius de Moraes. Essa atividade foi interessante

por proporcionar momento de interação entre pais e filhos e pela leitura do poema. Entretanto, a participação dos pais foi pequena, apenas 4 pais numa turma de vinte crianças. As crianças que não estavam acompanhadas pelo responsável não puderam pintar o pote de vidro e, no lugar disso, receberam canetinha hidrocor para desenharem na folha em que estava o poema. Foi perceptível a insatisfação de algumas crianças por não poderem mexer com a tinta.

A professora referência Mariana desenvolveu com a turma algumas práticas literárias. No segundo dia de observação na sua turma, ela fez uma leitura literária para as crianças. As crianças se sentaram no chão e não houve a preocupação com a organização da roda ou definição de lugares. As crianças puderam decidir onde iriam se sentar e ficaram à vontade no chão. A professora sentou-se numa cadeirinha em frente à turma e solicitou que uma das crianças escolhesse um livro para ela ler. A criança foi ao cantinho de leitura, escolheu rapidamente o livro e o entregou para a professora. O livro escolhido foi “*A festa dos ursinhos*”, de Darly Nicolanna Scornaienchi. A professora fez a leitura com o livro aberto virado para as crianças, de modo que, ao mesmo tempo em que ela lia, as crianças viam as imagens. Contudo, em relação a qualidades estético-literárias, a obra deixava a desejar. O enredo era previsível, as ilustrações estereotipadas e o texto, por ser longo, considerando a faixa etária das crianças, se tornou enfadonho para elas. No decorrer da leitura da história, as crianças começaram a se distrair com outras coisas e a se mexerem na roda. Na tentativa de prender a atenção das crianças, a professora fazia pausas protocolares e perguntava a opinião das crianças sobre o que elas achavam que iria acontecer. Ainda que essa dinâmica tenha gerado maior envolvimento por parte das crianças, elas não se mostraram empolgadas com a história. A seguir, segue o momento dessa leitura literária:



Figura 13: Leitura literária pela professora referência.

Após a leitura literária, a professora liberou a turma para os alunos explorarem o cantinho de livros da sala de aula. Orientou que cada um deveria escolher um livro e se sentar para ler. As crianças levaram a sério esse momento e cada uma permaneceu concentrada com o seu livro por um bom tempo. Algumas passavam o dedo por cima dos escritos como se estivessem acompanhando a leitura. Após um tempo, a professora Mariana perguntou se alguém gostaria de ler para a turma o livro que tinha escolhido. Várias crianças levantaram a mão, e uma menina foi escolhida para fazer o reconto. O livro que havia sido escolhido por ela era “*As centopeias e os seus sapatinhos*”, de Milton Camargo.

O reconto oral foi bem interessante, a criança fez a leitura das imagens e construiu uma narrativa com início, meio e fim. A personagem principal, que era a centopeia, foi interpretada pela criança como formiga. A apropriação das crianças do comportamento adulto foi percebida pelo modo como a criança fez a leitura do livro: sentada de frente para a turma, com o livro posicionado na lateral, de modo que ela e os colegas enxergassem as ilustrações. A professora não interrompeu a narrativa em nenhum momento e deixou que a criança conduzisse a leitura da sua maneira.

Outros dois momentos de exploração do cantinho de leitura foram proporcionados pela professora referência. No dia 15 de agosto, após voltar com a turma do parquinho, Mariana novamente pediu que uma criança escolhesse um livro literário. A criança escolheu o livro e ela me perguntou se eu gostaria de fazer a leitura para a turma. Eu

disse que sim e o livro escolhido foi, novamente, “*As centopeias e os seus sapatinhos*”. Eu não havia lido a história anteriormente e só conhecia as imagens por meio da apresentação da menina na aula anterior. As crianças se mostraram atentas, exceto um menino que estava bem agitado e fazendo outras coisas e tentando chamar a atenção dos colegas para si. Após a história, a professora distribuiu uma folha branca para cada criança e pediu que desenhassem a centopeia da história com todos os sapatinhos.

Pelo fato de eu ser uma presença diferente na sala de aula, as crianças se mostraram curiosas com a minha leitura e me observavam atentamente. Analisando essa situação criticamente, considera-se que a minha atuação no momento da leitura literária foi parcialmente bem-sucedida. Como esse momento não havia sido programado, fui pega de surpresa e fiquei um pouco apreensiva pelo fato de não ter preparado a leitura. Senti a necessidade de deixar as crianças envolvidas durante a leitura, até pelo fato de eu estar ali como pesquisadora do assunto, portanto, a obrigação de proporcionar um bom momento de leitura se fez presente no meu entendimento. Explorei com as crianças os elementos paratextuais do livro; em seguida, parti para a leitura. Nessa tentativa de “prender” a atenção das crianças durante a leitura, senti que houve uma exagerada interpretação da minha parte, tanto na fala dos personagens, como no gestual e nas expressões. Após o final da leitura, perguntei se as crianças haviam gostado da história e a turma respondeu em coro que sim. Em seguida, a professora assumiu a turma novamente e solicitou que todos fossem para as mesas e fizessem o desenho da história.

Assim como ocorreu com as outras professoras, as atividades com números se baseavam no reconhecimento e na reprodução dos números. A professora distribuiu uma folha branca com números de 0 a 3 escritos na vertical. Ela distribuiu para cada um dos alunos pedaços recortados de canudinhos, e as crianças deveriam colar em frente ao número a quantidade de pedacinhos correspondentes. Cada canudinho era de uma cor, então ela distribuía um pedacinho de canudo rosa para representar o número 1, dois pedacinhos de canudo azul para representar o número 2. Ou seja, as crianças já recebiam a quantidade certa de pedaços que teriam que colar. Dessa forma, elas não precisaram ir além da associação de ideais entre quantidade e número, pois elas não foram colocadas em nenhuma situação na qual precisassem produzir significações e comparações mais complexas. Além disso, a distribuição dos canudinhos foi feita em

partes. Primeiro foi distribuído um pedacinho para todo mundo colar em frente ao número 1; depois, dois pedacinhos para todo mundo colar em frente ao número 2 e assim sucessivamente. Outras atividades com números foram realizadas e normalmente englobavam os números de 1 a 5.

Interessante perceber que, embora existam orientações curriculares para o trabalho do professor com as noções de matemática, cada uma abordava essa questão de modo diferente. O que coincidia em todas as turmas era o fato de a maioria das atividades abordarem os números de 1 a 5 e desse trabalho não ser conectado com possíveis usos desses números na sociedade.

Em relação à atividade com as letras, a professora Mariana fez com a turma um exercício utilizando fichas com as letras do alfabeto. Cada ficha continha uma letra e uma imagem de um bicho cujo nome iniciava com a mesma letra. Ela mostrava a ficha e as crianças diziam o nome do animal e o nome da letra inicial. Essa atividade parecia já ter sido feita diversas vezes, pois até o nome dos bichos mais complicados as crianças sabiam dizer.

Esse tipo de atividade demonstra a preocupação da professora em trabalhar com a apropriação do código escrito, apresentando uma concepção de alfabetização desconectada dos princípios do letramento. A apresentação das letras isoladas tem por objetivo a memorização pelas crianças, sem que haja com isso uma reflexão sobre o seu uso no cotidiano, de modo a possibilitar o acesso à informação e aos valores próprios de uma sociedade letrada. Seria importante promover atividades que oferecessem um material pertinente, significativo para as crianças.

A professora de projeto Dirce realizava muitas atividades junto com outras turmas de 4 anos. Nas aulas dela, por exemplo, a turma saiu para confeccionar os bonecos e as sacolas que faziam parte do projeto “O menino Nito”. Todas as turmas de 4 anos se reuniram na parte externa da UMEI e, juntamente com as professoras de projeto, realizaram atividades manuais, como: encher o boneco de jornal, pintar os bonecos e as sacolas. O projeto do Menino Nito será analisado no tópico seguinte e apresentado com mais detalhes.

A professora Dirce fez algumas leituras literárias com as crianças e, para isso, explorou diferentes lugares da área externa da UMEI. Um dos livros lidos foi “O almoço do Coelho”, de Michael Dahl. Após fazer a leitura do livro, a professora fez perguntas para as crianças, relacionadas à história. Em outro momento, fez a leitura do livro “Pretinho, meu boneco querido”, de Maria Cristina Furtado. Após a leitura, também fez perguntas às crianças, no entanto, as perguntas não se relacionavam com a história, mas sim com a questão étnico-racial. Esse momento também será analisado posteriormente.



Figura 14 e 15: Leitura literária na área externa da UMEI.

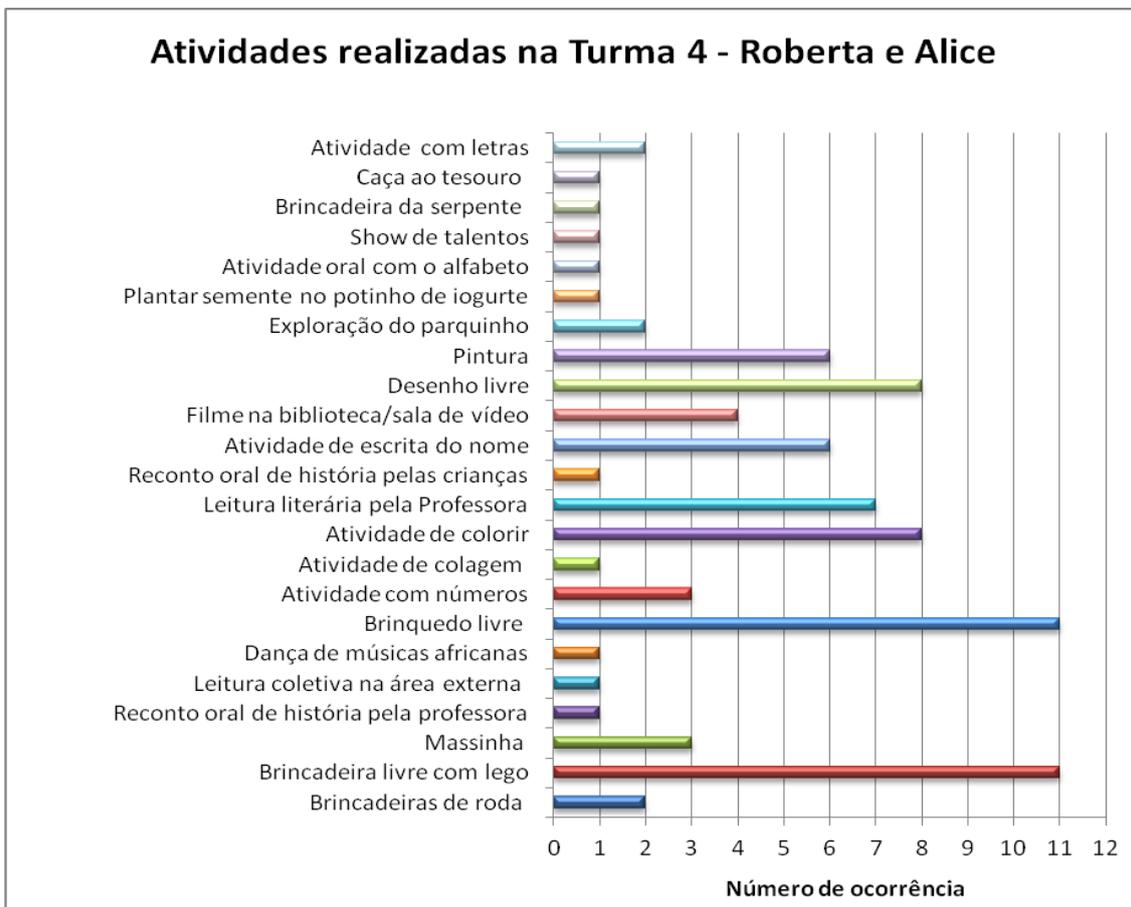
Nessa Turma, assim como nas demais, as crianças tiveram muitos momentos livres com os brinquedos da sala de aula. O restante das atividades foi um pouco mais equilibrado, com destaque para o fato de as duas professoras, a de referência e a de projeto, nessa turma terem realizado práticas de leitura literária com as crianças.

#### **Turma 4 – Caracterização das professoras, da turma e da rotina**

A professora referência Roberta e a professora de projeto Alice são formadas em Normal Superior. A Roberta atua na área desde 1987, mas só obteve formação há seis anos. A professora Alice leciona há oito anos. Em relação ao temperamento em sala de aula, Roberta é uma professora amorosa, paciente e com instinto protetor bem forte em relação às crianças. Alice mostrou-se mais enérgica, um pouco menos paciente e, em algumas situações, se estressava com mais facilidade. Dentre todas as turmas de 4 anos do matutino, a Turma 4 é, sem dúvida, a que possui crianças mais agitadas e que se

desconcentram com facilidade. Entretanto, são crianças participativas e carinhosas. O gráfico a seguir representa a rotina da turma durante os 17 dias de observação.

**GRÁFICO 10**



Fonte: Dados coletados pela autora.

As atividades mais recorrentes na Turma 4 foram os momentos livres com os brinquedos da sala de aula e com o lego. Esses momentos eram praticamente diários e, em algumas ocasiões, aconteciam mais de uma vez por dia. As duas professoras proporcionavam muito esse tempo livre para brincar, lembrando que, diariamente, as crianças ainda tinham trinta minutos no parquinho. É possível notar que a variedade de atividades que foram realizadas apenas uma vez é maior ao compararmos o gráfico com o das outras turmas. Isso está relacionado ao fato de a turma ser mais agitada. Dessa forma, as crianças permanecem envolvidas em uma mesma atividade por um tempo menor.

A professora Roberta promoveu alguns momentos envolvendo livros literários com as crianças e suas práticas, apesar de não terem sido recorrentes, foram diversificadas. Ela fez a leitura literária de quatro livros diferentes com as crianças, dois deles de cunho didático, pois falava sobre a importância da reciclagem, e outro ensinava boas maneiras de higiene, enfatizando o hábito de escovar os dentes. O terceiro livro era bastante elementar e aquém da capacidade das crianças. Ele apresentava características relacionadas ao modo de locomoção dos animais e, em seguida, revelava o nome do animal que possuía tal característica, por exemplo: “Quem salta? / O canguru / Quem pula / O sapo”. A turma estava assentada no tapete de borracha que foi colocado no chão da sala. Algumas crianças se mostravam interessadas e outras, bem dispersas. Em um determinado momento da leitura, uma menina comentou: “Mas que livro chato, nem tem uma história.” (Registro do diário de campo – 16/09/2013).

Após a leitura, a professora perguntou se alguma criança gostaria de fazer o reconto da história e várias se prontificaram. A professora escolheu um menino, e quando ele começou a fazer o reconto, a turma se dispersou e a atividade foi encerrada. Abaixo, seguem figuras da leitura de um dos livros, com ênfase na moral, em que a professora se encontra posicionada em pé, no centro da sala, e a segunda figura, da leitura do livro que ensina sobre a locomoção dos animais, em que a professora conta a história sentada e os alunos se posicionam em círculo.



Figura 16 e 17: Leitura literária na sala de aula.

A professora Roberta também contou a história “Achados e Perdidos”, de Oliver Jeffers, e sentou-se no chão com as crianças organizadas em roda. Antes de começar a leitura, explorou os elementos paratextuais do livro. Narrou a história sem fazer interrupções

para prender a atenção das crianças, respeitando a narrativa e sem interpretar frases ou personagens. Após a leitura, perguntou se as crianças tinham gostado da história e a maioria respondeu que sim, e muitas pediram para fazer o reconto da história. A professora disse que desta vez ninguém faria o reconto e pediu que cada criança escolhesse um livro no cantinho de leitura e se sentasse à mesa para fazer a leitura. Esse momento de leitura livre durou cerca de vinte minutos. Em seguida, ela pediu que as crianças guardassem o livro e os liberou para brincar com o lego, atividade que durou um pouco mais de quarenta minutos.



Figura 18: Leitura literária livre.

Uma característica que chamou a atenção foi o fato de a professora referênciar proporcionar, por várias vezes, a mesma sequência de atividades. Ela distribuía uma folha branca para cada criança e pedia para que elas escrevessem o próprio nome, depois desenhassem e, por último, colorissem. Algumas crianças escreviam o nome com facilidade, outras necessitavam de consultar a ficha (que tinha o nome escrito) e outras, mesmo com o auxílio da ficha, não conseguiam escrever o próprio nome. Atividades envolvendo números também foram realizadas algumas vezes e, como nas outras turmas, abrangiam os números de 0 a 5. Um exemplo foi a atividade em que a professora pediu que cada criança escrevesse o seu nome na folha e depois escrevesse os números de 1 a 5. Em outra ocasião, pediu novamente que as crianças escrevessem o nome na folha e depois escrevessem o numeral 5 várias vezes na folha. Como aconteceu na Turma 3, Roberta também treinou o alfabeto com a turma por meio de fichas que associavam a letra do alfabeto com a letra inicial de algum animal. A professora mostrava a ficha, perguntava qual era a letra, depois perguntava se tinha algum colega

na sala cujo nome iniciava com aquela letra e, por fim, perguntava qual era o nome do animal.

Na ocasião em que se comemorava o dia das crianças, todas as turmas de 4 e 5 anos realizaram uma atividade que consistia na caça ao tesouro. Para a realização dessa tarefa, as crianças tinham que esconder o baú do tesouro<sup>44</sup> e confeccionar um mapa para que outra turma pudesse encontrar o tesouro. Da mesma forma, eles também receberam um mapa para que pudessem encontrar o tesouro escondido pela outra turma e assim sucessivamente, ou seja, todas as crianças confeccionaram um mapa e receberam outro para ser interpretado. Essa estratégia, apesar de ter sido explorada uma única vez, foi proveitosa em muitos aspectos, principalmente por apresentar às crianças um gênero textual, no caso, o mapa, e por exercitar a capacidade de interpretação, correlação, direção e associação das crianças. Além disso, todos esses aspectos foram trabalhados de forma lúdica e atraente, e que resultava numa recompensa, que era o baú com guloseimas. A figura que se segue apresenta um momento dessa brincadeira:



Figura 19 e 20: Caça ao tesouro.

A professora de projeto Alice proporcionou muitos momentos livres com brinquedo na sala de aula, algumas idas à biblioteca para assistir a filmes e algumas atividades de pintura, porém sua característica mais marcante é o fato de ter sido a professora mais engajada com a literatura, considerando todas as turmas de quatro anos. Além de ter

---

<sup>44</sup> O baú foi feito de papelão pela coordenação pedagógica. Dentro dele, havia pipocas, balas, pirulitos e chocolates fornecidos pela escola.

sido a responsável pela organização do projeto do “Menino Nito” e da teatralização da obra “Menina Bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, a professora Alice desenvolvia atividades de pintura relacionada a livros literários.

Normalmente, nessas atividades, ela reunia outras turmas, e juntamente com as outras professoras de projeto, realizavam o trabalho em conjunto. A atividade consistia na reprodução, em uma tela, de alguma cena de um livro literário. Essa mesma dinâmica foi feita a partir dos livros: “*Menina bonita do laço de fita*”; “*O menino Nito*”; “*As tranças de Bintou*”, de Sylviane A Diouf; “*Betina*” de Nilma Lino Gomes. A prática consistia em copiar para a tela alguma cena do livro. Primeiramente as crianças desenhavam na tela a lápis e depois pintavam. As cores da pintura eram definidas pelas professoras, que ficavam orientando as crianças. Após o término, as professoras faziam alguns retoques na tela. Abaixo, seguem as figuras para exemplificar o tipo de atividade que era realizada.

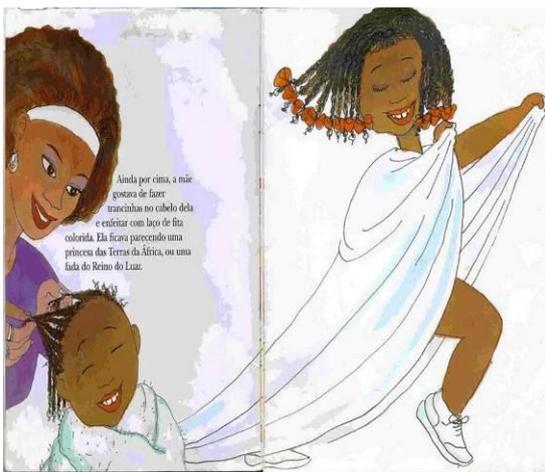


Figura 21: Imagem do livro.



Figura 22: Crianças pintando a tela.



Figura 23: Trabalho final das crianças.

Essas telas foram expostas nas paredes das áreas comuns da UMEI. A professora Alice também costumava fazer leitura literária para as crianças e, para isso, utilizava outros ambientes da UMEI sem ser a sala de aula. Ela leu para as crianças “*O cabelo de Lelê*”, de Valéria Belém, “*Pretinha de Neve e os sete Gigantes*”, de Rubem Filho, além de mais alguns livros que já foram listados acima, como: “*Betina*”, “*Menina Bonita do laço de fita*” e o “*O menino Nito*”. Pelas obras, é possível notar a ênfase da professora com relação às questões raciais. A professora Alice fez uma leitura literária dentro da biblioteca da UMEI, na qual as outras turmas de 4 anos também estavam presentes. O livro escolhido por ela foi “*A felicidade é uma melancia na cabeça*”, de Stella Dreis. As crianças se mantiveram relativamente envolvidas e a professora utilizou algumas estratégias para chamar a atenção das crianças enquanto lia a história, como, por exemplo, fazendo pequenas pausas para perguntar para as crianças o que elas achavam que iria acontecer na próxima página do livro. Ainda que tenha conseguido prender a atenção das crianças, ao final da história, ela mesma chegou à conclusão de que o livro não era o mais indicado para as crianças daquela idade, pois seu humor era bastante implícito, e a história acabou se tornando sem graça.

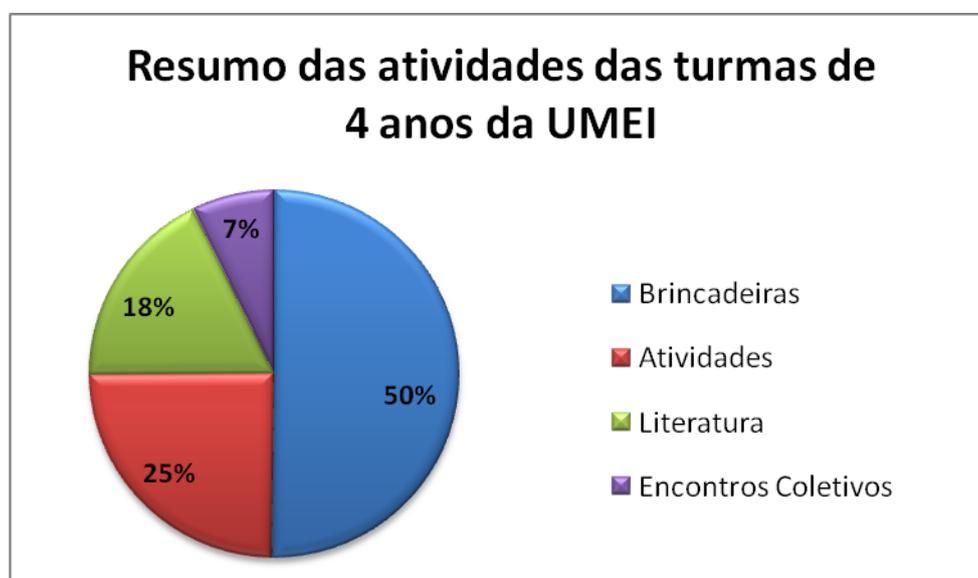
Pelo que foi possível perceber durante os dezessete dias de observação, ambas as professoras realizaram atividades relacionadas com a literatura, porém de maneiras bem distintas. A professora referência proporcionou momento de leitura livre e leu dois livros com a clara intenção de usar a leitura para ensinar um conteúdo curricular e todas as suas atividades com o livro literário foram realizadas dentro da sala de aula. A professora de projeto proporcionou muitos momentos de leitura literária, a maioria, para enfatizar a questão étnico-racial. Ela utilizou diferentes espaços da UMEI para realizar as leituras e desenvolveu atividades a partir dos livros que envolviam a pintura. Apesar de ser engajada, não proporcionou às crianças da turma 4 nenhum momento livre de exploração dos livros do cantinho de leitura.

## Resumo das atividades realizadas nas turmas de 4 anos da UMEI

Por meio da apresentação da rotina de todas as turmas de 4 anos do período matutino, foi possível perceber a recorrência de algumas atividades e também as singularidades de cada turma. As práticas de leitura literária também ocorreram de diferentes formas e com diferente frequência nas turmas observadas.

Uma das características marcantes foi o fato de o tempo de brincadeira livre com os brinquedos na sala de aula ter sido a atividade que mais se repetiu em todas as turmas. Durante esses momentos, as professoras ficavam somente observando, ou fazendo alguma tarefa, como, por exemplo, olhar agendas, e quando necessário, mediavam algum conflito que porventura acontecesse. A fim de demonstrar como foi feita a utilização do tempo durante o período em que as crianças estão na UMEI, lembrando que esse tempo corresponde a cento e trinta minutos diários, agrupamos todas as atividades realizadas nas turmas de 4 anos e dividimos em quatro categorias. São elas: brincadeiras (sem a mediação das professoras), atividades em sala (dirigidas pelas professoras), práticas de leitura literária e encontros coletivos.

GRÁFICO 11



Fonte: Dados coletados pela autora.

Como é possível constatar por meio do gráfico, metade do tempo é utilizado para as brincadeiras em sala de aula, sem a mediação da professora com os brinquedos,

bloquinhos de madeira, lego e vídeos na biblioteca, como, por exemplo, filmes infantis e musicais (Galinha Pintadinha e Palavra Cantada). As atividades que englobavam letras do alfabeto, números, colagem, desenho, entre outros, correspondem a 25% do tempo gasto. Na sequência, temos as práticas de leitura literária, que corresponderam a um total de 18% do tempo gasto, que compreendeu os momentos de exploração livre do cantinho de leitura, reconto das histórias pelas crianças, leitura literária por parte das professoras, projetos de leitura, como, por exemplo, do *Menino Nito*. Por último, os momentos coletivos na UMEI, que compreenderam as passeatas, a assembleia sobre os direitos da criança, os ensaios para as festividades e a apresentação da vice-diretora da UMEI sobre os diferentes tipos de família.

Ao considerarmos essa exposição acerca da rotina das turmas de 4 anos em uma instituição de Educação Infantil, vários aspectos poderiam ser analisados, porém destaca-se, nesta pesquisa, a forma como as atividades de leitura e escrita foram realizadas de maneira diferente nas quatro turmas analisadas, entretanto com propostas semelhantes.

Em relação às atividades de leitura, foi perceptível a ausência de leituras em diferentes suportes textuais, como jornal, revista, receita, placas, bulas de remédio, entre inúmeras outras possibilidades. As leituras literárias também se mostraram defasadas na medida em que não contemplaram a diversidade dos gêneros, como: poemas, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas etc.

As atividades de escrita foram baseadas na escrita do nome próprio da criança e na memorização ou reconhecimento das letras do alfabeto.

As proposições curriculares enfatizam a necessidade de colocar as crianças em contato com diferentes textos, de maneira que elas possam produzir e compreender textos a fim de que saibam a utilização social de cada um deles em seu cotidiano. É importante exercitar a perspectiva de criação de textos pelas crianças, de forma que o professor se torna o escriba e exerce a função de problematizar a escrita, fazendo intervenções para que elas reflitam sobre o que estão dizendo, para quem estão dizendo, como estão dizendo, entre vários outros aspectos.

Porém, após o período de observação, ficou evidente que essa esfera do conhecimento foi pouco abordada. As crianças eram muito incentivadas a fazer o reconto oral de histórias, mas não havia a ação complementar da professora em transformar o reconto oral em texto, para que depois houvesse uma reflexão a respeito da escrita e sobre aquilo que foi ditado.

Mesmo não sendo o foco da pesquisa, também se pode perceber o fato de a matemática ser trabalhada de maneira descolada do uso cotidiano, com atividades pouco significativas e baseada na repetição e memorização.

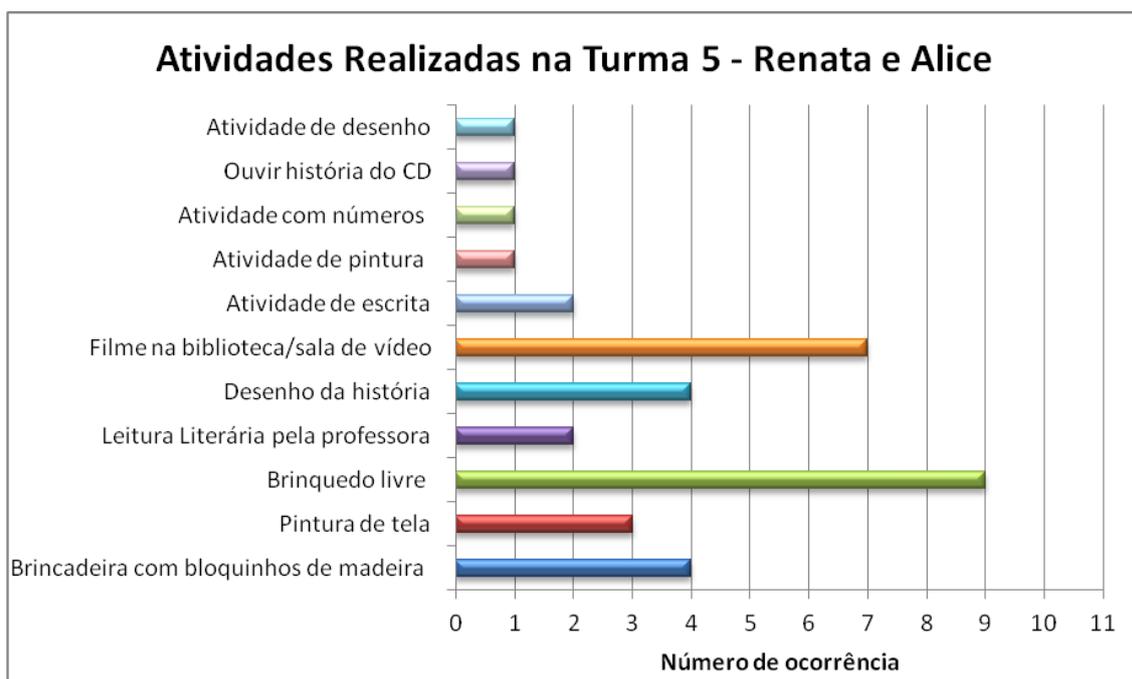
Dessa forma, as atividades que englobaram a leitura e a escrita se voltaram para a apropriação do código escrito fora da perspectiva do letramento. Os momentos de brincadeira em sala de aula aconteciam sempre sem a mediação da professora e os momentos de leitura literária foram esporádicos e não abrangiam a diversidade dos gêneros textuais.

Em seguida, será descrita a rotina das três turmas de 5 anos.

### **Turma 5 – Caracterização das professoras, da turma e da rotina**

A professora referência Renata possui magistério e atualmente está cursando ensino superior em Pedagogia. Ela leciona para a Educação Infantil há 18 anos, sendo que hoje, além de atuar como professora na UMEI, também é proprietária de uma escola de Educação Infantil particular. Ela é atenciosa com as crianças e enérgica quando precisa ser. A professora de projeto da turma é a professora Alice, a mesma que atua como projeto na Turma 4, de quatro anos. A sua característica em trabalhar com assuntos relacionados à consciência negra se mantém nessa turma. O estilo das atividades propostas também é muito semelhante, como será mostrado a seguir. Na turma de cinco anos, a professora Alice é mais carinhosa e paciente com as crianças. A turma é agitada, e sua característica principal é a discrepância entre o nível de produção das crianças. Enquanto algumas já copiam pequenos textos do quadro com certa facilidade, outras ainda necessitam do auxílio da professora. A UMEI não tem como proposta alfabetizar as crianças, sendo esse tipo de atividade uma iniciativa da professora referência. O gráfico a seguir representa a rotina da turma durante os onze dias em que foi observada.

**GRÁFICO 12**



Fonte: Dados coletados pela autora.

A predominância de momentos livres com brinquedos em sala de aula e filmes na biblioteca se manteve na turma de cinco anos. As turmas de cinco anos também tinham, diariamente, 30 minutos de parquinho.

A professora referência Renata desenvolveu algumas atividades com as crianças, que envolveram a escrita, números, construção de gráfico, pintura e desenho. A atividade de escrita consistia em copiar no caderno o pequeno texto que a professora havia escrito no quadro. O texto a ser copiado era: “Bom dia. Hoje é dia 31 de outubro, quinta feira. Hoje somos 8 meninas e 10 meninos.”. Em seguida, as crianças deveriam desenhar no caderno as meninas e os meninos da turma. Essa tarefa demorou bastante para ser realizada e, como foi explicitado sobre as diferenças entre os alunos da turma, algumas crianças finalizaram a atividade com rapidez, enquanto outras não conseguiam reconhecer as letras que estavam escritas no quadro. A professora, para ajudar os alunos que apresentavam diferente processo de construção dessa prática social, escreveu o texto com letras de forma no quadro.

A outra atividade realizada pela a professora Renata foi individual, pois, de acordo com ela, serviria como diagnóstico. Enquanto o restante da turma coloria e desenhava, ela

chamava uma criança por vez e pedia que ela escrevesse o nome da figura que estava desenhado na folha. Eram cinco figuras no total. O resultado observado foi o mesmo já mencionado acima, ou seja, crianças que escreveram todas as palavras com facilidade e outras crianças que escreviam letras isoladas e outras que escreviam algumas sílabas.

A professora fez uma roda de leitura na sala e leu para as crianças o livro *Cinderela*, que havia sido levado por uma criança da sala. Todos estavam assentados no chão e, ao final da história, ela fez apenas duas perguntas para as crianças, mas que provocaram reflexão por parte de alguma delas. Renata perguntou: “*Se você fosse a Cinderela, você perdoaria a madrasta e as filhas dela? Por quê?*” Uma menina respondeu: “*Eu perdoaria, porque a Cinderela já casou com o príncipe!*” Outra menina respondeu: “*Eu também ia perdoar, porque agora ela mora no castelo e as filhas da madrasta são muito feias*”. E mais uma menina respondeu: “*Eu não ia perdoar nada, pois foi todo mundo muito malvado com a Cinderela*”. Foi interessante perceber que, durante essa dinâmica, só as meninas responderam a questão da professora. Provavelmente o fato de ter que se colocar no lugar da Cinderela inibiu a participação dos meninos. A professora também não os incentivou a responder. Ela deu voz às crianças, mas não as estimulou a falarem mais sobre o assunto. Após as respostas, a professora também não proferia réplica, apenas passava a palavra para outra criança que quisesse falar.

Depois disso, a professora finalizou a roda de conversa e pediu para que cada criança se sentasse e fizesse o desenho da história.

A professora Renata ainda desenvolveu com a sua turma atividade voltada para a sensibilização estética, propondo às crianças uma releitura de pintura, que consistia na observação e reprodução da obra de arte de Van Gogh, “*Oliveiras com céu amarelo e sol*” (1889). O momento inicial da atividade e a provável mobilização da turma para o início da pintura não foram presenciados pela pesquisadora. Dessa forma, não se sabe se houve algum tipo de conversa com as crianças ou alguma informação sobre o artista. Quando essa atividade começou a ser observada, a professora estava distribuindo as tintas para as crianças. Renata posicionou a obra que deveria ser recriada em cima da sua mesa para que as crianças pudessem se inspirar. Os resultados são apresentados a seguir:



Figura 24 e 25: Crianças reproduzindo a obra de arte de Vincent Van Gogh.

A professora de projeto Alice também proporcionou vários momentos de pintura para a turma, porém todos eles se relacionavam às questões étnico-raciais, por meio de livros literários. A leitura literária que realizou na turma foi “*Betina*”, de Nilma Lino Gomes, e o trabalho posterior à leitura literária foi a reprodução de uma imagem da história numa tela de pintura, da mesma forma como foi feito com o livro “*Menina bonita do laço de fita*”. Para a leitura da história, a professora utilizou a parte externa da UMEI, e outra turma de cinco anos também foi convidada para escutar a história. Durante a história, a professora interrompeu a leitura algumas vezes para organizar a turma e pedir que as crianças ficassem em silêncio. O resultado da pintura é apresentado a seguir.



Figura 26 e 27: Imagem do livro e reprodução na tela pelas crianças.

Pode-se notar que as telas reproduzem da forma mais fidedigna possível a ilustração do livro, cerceando, de certa forma, as possibilidades de expressão das crianças. O processo

de confecção dessas telas consiste em chamar algumas crianças que se destacam pelo desempenho no desenho. Essas crianças que são escolhidas copiam a ilustração do livro para a tela com o lápis de escrever. Essa etapa é supervisionada pela professora de projeto que segura o livro enquanto a criança observa e reproduz na tela. Em seguida, enquanto a turma brinca com os brinquedos da sala e com os bloquinhos de madeira e lego, as crianças são chamadas para fazerem a pintura. As cores da tela são escolhidas pela professora que aponta o local onde cada criança deve pintar. Esse mesmo processo foi realizado com o livro “*O menino Nito*” e com o livro “*As tranças de Bintou*”, de Sylviane Diouf.

A respeito desse tipo de atividade, considera-se importante o contato das crianças com as artes visuais e com atividades que englobem essa perspectiva. Fazer com que as crianças apreciem obras de arte desenvolve o senso de observação, fruição e significação das crianças, assim como conhecimento das obras de artes e dos artistas. Considera-se, também, como positivo o fato de as crianças terem contato com diferentes materiais, como: tintas, panôs e telas de pintura. Como mostrado na figura 22, as crianças puderam pintar com a tela apoiada sob um cavalete. Essa posição faz com que a pintura seja verticalizada, prática que auxilia no desenvolvimento da habilidade motora das crianças. O fato de reproduzir uma imagem do livro para a tela é interessante do ponto de vista da percepção e do desenvolvimento da noção de proporção, pois as crianças reproduziram imagens em escala maior e menor que a original. Isso permite que a criança reflita sobre a sua produção e copie de forma diferente, reorganizando os tamanhos e as proporções.

Contudo, destacam-se alguns pontos que foram considerados problemáticos. Talvez o maior deles seja o fato de essas pinturas coletivas serem realizadas de forma que a maioria das crianças brinca enquanto algumas são chamadas para pintar. Associado a isso, as crianças que eram chamadas para fazer o desenho que seria posteriormente pintado por todos são geralmente as mesmas, o que incentiva o culto ao talento individual em detrimento da produção artística das outras crianças. Seria importante que as professoras valorizassem a diversidade artística e o respeito aos diferentes tipos de produção.

Outro problema diz respeito à recorrência do mesmo tipo de atividade proposta, tanto em termos de materiais, quanto em termos de execução. Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998) salientam a importância de oferecer às crianças de quatro a seis anos diferentes experiências artísticas, além da pintura e do desenho, como também o contato com a fotografia, escultura e colagens. Mesmo utilizando a tinta, outros tipos de atividades poderiam ser propostas tendo como base livros literários.

As crianças também não eram incentivadas a comentarem sobre as produções que eram realizadas em conjunto e nem sobre as produções dos colegas. Esse tipo de interação seria importante para ativar a sensibilidade estética, a observação, a percepção e a verbalização das crianças.

Abaixo, a figura 28 mostra mais um resultado da reprodução de uma imagem do livro, e a segunda figura mostra outra atividade de cópia; nesse caso, as crianças deveriam olhar para as telas que foram penduradas na parede e copiar uma delas no papel A4 com lápis de escrever. Na segunda figura, mostrada na tela da esquerda, apresenta-se a imagem do livro “*O Menino Nito*” e na tela da direita, a do livro “*As tranças de Bintou*”.



Figura 28: Tela pintada pelas crianças, reproduzindo uma imagem do livro “O menino Nito”.



Figura 29: Atividade de cópia das telas em uma folha branca.

Em outra ocasião, após assumir a turma, a professora Alice solicitou que as crianças se sentassem, e, então, ela colocou um CD que narrava uma história. Como as crianças não estavam prestando atenção, ela decidiu interromper a história e repetir a atividade de cópia das telas pintadas, só que desta vez a tela a ser copiada era do livro “*Menina bonita do laço de fita*”. Dessa forma, ela posicionou a tela no centro da sala e entregou

para toda a turma folha A4 branca e lápis de escrever para que todas pudessem copiar o desenho da tela.

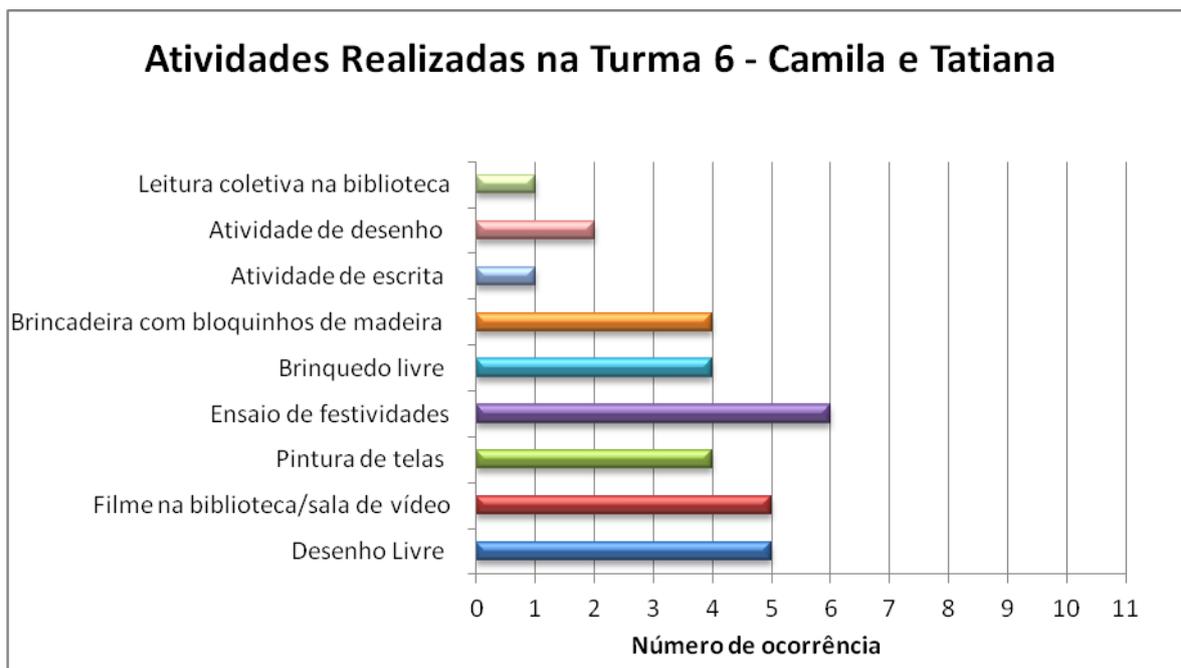
Mediante a observação feita na turma de cinco anos, foi possível notar que a professora referência propôs atividades diversificadas, como registro escrito, leitura literária em roda, desenho da história, reprodução de uma obra de arte de Van Gogh. A professora de projeto Alice fez uma contação de história para as crianças e focalizou sua prática na pintura de telas com a reprodução de ilustrações da história e na posterior cópia pelas crianças das telas pintadas. Os momentos de brincar sem a mediação da professora e filmes foram predominantes. A biblioteca (ou sala Multiuso) foi utilizada pelas duas professoras somente para levarem as crianças para assistir a filmes.

Pelo exposto, percebe-se que as atividades realizadas pelas professoras focalizaram a leitura literária, as artes plásticas e algumas atividades de escrita. No entanto, predominaram as atividades de cópia e reprodução de imagens dos livros. As crianças, por sua vez, atendiam bem as propostas realizadas e se mostravam empolgadas com as atividades de pintura. Sentiu-se a ausência de trocas de experiências entre as crianças em momentos de conversa e reflexão sobre as atividades que estavam sendo realizadas em grupo e individualmente.

### **Turma 6 – Caracterização das professoras, da turma e da rotina**

A professora referência Camila não foi entrevistada, devido à falta de oportunidade e tempo alegada pela professora, portanto, não há informações sobre sua formação e tempo de docência. Camila é mais agitada e trata as crianças com carinho e dedicação, ainda que demonstre impaciência em alguns momentos. A professora de projeto Tatiana é formada em Letras e atua na área da educação há dezessete anos, porém há poucos anos que se iniciou na Educação Infantil. A professora de projeto é calma e se envolve menos com as crianças. A turma também é bastante agitada e algumas crianças se destacam pela indisciplina; além disso, uma das crianças possui síndrome de Down e é tratada com muita atenção e respeito pelos colegas e pelas professoras. O gráfico a seguir representa as atividades que foram realizadas durante os onze dias de observação.

**GRÁFICO 13**



Fonte: Dados coletados pela autora.

O gráfico nos mostra a recorrência dos ensaios para festividades na turma 6. Este fato pode ser explicado devido à aproximação da festa de formatura das crianças, pois no ano seguinte elas passarão a frequentar a escola de ensino fundamental. As outras professoras das turmas de 5 anos também realizavam muitos ensaios, porém eles começaram a ocorrer no início do período de observação da turma 6. Os ensaios eram diários, e essa turma e a turma 5 ensaiavam juntas e, posteriormente, havia um ensaio geral com todas as três turmas de 5 anos para preparar a apresentação de outra música para a formatura. Fora os ensaios, as crianças tiveram muitos momentos de desenho livre, de filme na biblioteca, de brinquedo livre na sala de aula e momento livre com os bloquinhos de madeira. A professora referência Camila proporcionou um momento de leitura literária na biblioteca, do qual a turma 5 também participou. Na biblioteca, a professora contou a história “*Gigi, o girassol*”, de Gerusa Rodrigues. A partir da leitura da história, as crianças confeccionaram o próprio livro do girassol, sendo a escrita e as ilustrações feitas pelas crianças. A professora escolheu trabalhar com essa narrativa pelo fato de a turma 6 ter como temática para a Mostra Cultural o girassol. Desse modo, foram feitos vários trabalhos manuais que remetiam ao tema girassol, e a confecção do livro foi um deles. Essa prática será analisada pormenorizadamente no tópico seguinte.

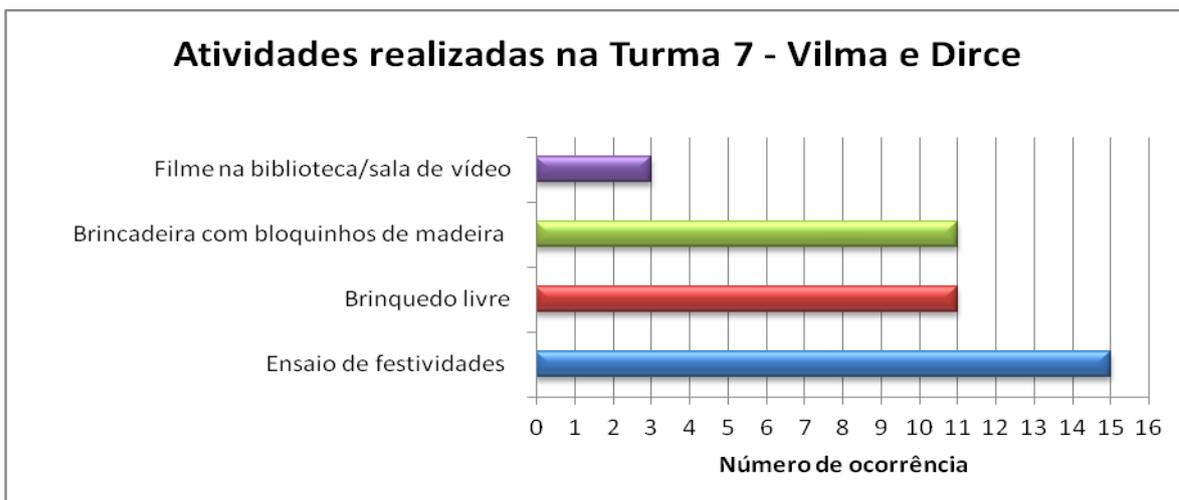
A observação da turma 6 foi realizada em meados do mês de novembro e, como salientou uma das professoras, todos já estavam em “ritmo de férias”. As atividades que foram realizadas tinham como objetivo produzir algo para a mostra cultural, ou então preparar para a formatura das crianças. Ressalva-se que a interpretação do gráfico está sempre sujeita ao momento em que foi feita a observação. O fato de a turma 6 ter um índice elevado de ensaios não quer dizer que esta turma tenha se dedicado mais a essa atividade que a outras. Na verdade, a pesquisadora é que estava presente na turma no momento em que a escola toda se ocupava dessas atividades da formatura. A metodologia adotada de concentrar a observação em cada uma das salas por vez, e não de modo alternado, uma escolha válida, explica algumas diferenças mostradas nos gráficos.

### **Turma 7 – Caracterização das professoras, da turma e da rotina**

A professora referência Vilma possui magistério e formação superior em Pedagogia. Leciona há quinze anos, e durante esse tempo atuou no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vilma é rígida com as crianças, mas as trata com atenção e carinho. A professora de projeto é a Dirce, a mesma que atua como projeto da turma 3. Como já descrito, Dirce tem magistério e atualmente está cursando Pedagogia.

O gráfico abaixo representa as atividades que foram realizadas durante os onze dias de observação.

**GRÁFICO 14**



Fonte: Dados coletados pela autora

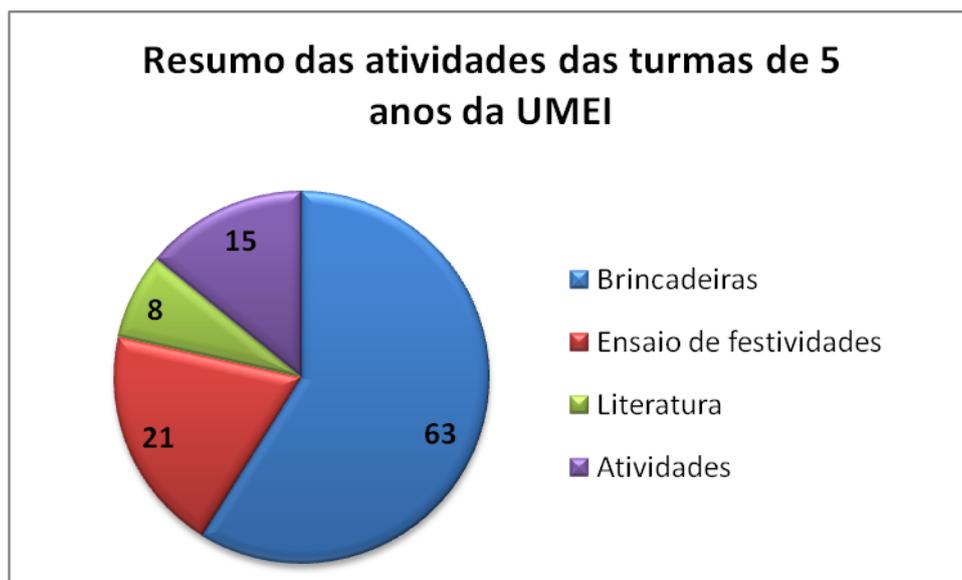
Como pode ser observado, durante o período de observação, as crianças só tiveram momentos de ensaio para a formatura, brincadeiras e filme na biblioteca. Os dias de observação dessa turma compreenderam os últimos dias de novembro e os primeiros dias do mês de dezembro. Devido à aproximação do término das aulas, as crianças não fizeram nenhuma atividade de escrita, com números ou com livros literários. Durante os períodos de brinquedo livre, as professoras aproveitavam o tempo para confeccionar os adereços que seriam utilizados pelas crianças na festa de formatura. Ambas as professoras comentavam sobre o cansaço que sentiam e sobre como desejavam que as férias chegassem logo.

### **Resumo das atividades realizadas nas turmas de 5 anos da UMEI**

Após a apresentação da rotina de todas as turmas de cinco anos do turno matutino, pode-se perceber que a quantidade de atividades realizadas por turma foi diminuindo progressivamente, na medida em que o ano letivo se aproximava do término. Na última turma observada, as atividades contemplaram somente ensaios para a formatura, filmes e momentos livres para brincar. As práticas envolvendo leitura literária foram poucas e não houve, em nenhuma das turmas de 5 anos, momento para exploração do cantinho de leitura durante o período observado. Em nenhuma das vezes que as crianças estavam em sala de aula com os brinquedos foi incentivado que elas pegassem os livros literários. Em consonância, todas as vezes que as crianças foram levadas para a biblioteca para

assistirem a um filme ou para escutarem a leitura literária realizada pela professora, não foram incentivadas a pegar os livros, muito pelo contrário, quando se aproximavam da estante de livros, eram repreendidas e as professoras solicitavam que não mexessem e nem retirassem os livros da estante. O gráfico a seguir mostra o resumo das atividades que foram realizadas nas turmas de 5 anos.

**GRÁFICO 15**



Fonte: Dados coletados pela autora

A maior parte do tempo (63%) foi destinada a brincadeiras, sem a mediação da professora, que envolveram momentos livres para as crianças brincarem em sala de aula com os brinquedos da turma e assistirem a filmes infantis e musicais na biblioteca, como, por exemplo, *Spirit*, *A era do Gelo*, *Galinha Pintadinha* e *Palavra Cantada*. Em 21% do tempo, as crianças se dedicaram a ensaiar para as festividades, no caso das turmas de cinco anos, a formatura. Apenas 8% do tempo foi destinado ao desenvolvimento de práticas de leitura literária e os outros 21% contemplaram as demais atividades, como: escrita, atividade com números, pinturas de telas e desenho dirigido.

Por esta apresentação, pode-se ver que o tempo para promover situações que envolvem a leitura literária existe, entretanto, esse tempo é subutilizado, principalmente quando as férias escolares se aproximam. Problematiza-se, também, a questão da escolarização da arte quando elas se baseiam na cópia orientada de imagens dos livros que foram lidos para as crianças. Nessa perspectiva, qual o sentido delas do ponto de vista da expressão

da criança quanto a cores, formas e experiência artística da palavra e da imagem que estão ali em jogo?

#### **4.2.1 Análise das práticas de leitura literária**

Após a descrição da rotina das quatro turmas de 4 anos e das três turmas de cinco anos, fez-se um agrupamento das práticas de leitura literária para serem analisadas em maior profundidade, para discutir as interações e as apropriações das crianças a partir da prática docente relacionada à leitura literária na UMEI pesquisada. As práticas foram agrupadas da seguinte forma:

- 1) Práticas de leitura de textos literários para introduzir ou aprofundar determinado conteúdo curricular com fins didático-pedagógicos;
- 2) Práticas de leitura de textos literários para abordar a conscientização racial;
- 3) Práticas de leitura de textos literários para lidar com a questão de gênero.

#### **1) Práticas de leitura de livros literários para introduzir ou aprofundar determinado conteúdo curricular com fins didático-pedagógicos**

Duas práticas de leitura literária que envolveram livros com fins claramente educativos foram realizadas pela professora Roberta. Compreende-se, aqui, a definição realizada por Paiva (2008) para essa categoria de livros, denominada como *temas transversais*<sup>45</sup>. Nas palavras da autora:

Trata-se da convicção de que quanto mais adaptados ao estilo narrativo para apresentar conteúdos a serem ensinados às crianças, temas como ecologia, inclusão social, preservação do meio ambiente, respeito às diferenças em geral, entre tantos outros, maior a possibilidade de assimilação dos valores pretendidos. (PAIVA, 2008, p. 38).

Os dois livros que foram lidos se encaixam na definição apresentada acima.

---

<sup>45</sup> Para Paiva (2008), “os temas transversais têm como finalidade (explicação bem aligeirada) trazer para a discussão conteúdos que perpassam vários campos do conhecimento, promovendo, assim, a abordagem mais ampla do tema tratado.” (p. 43).

Dentro da sala de aula, as crianças estavam assentadas nas cadeiras em volta das mesas e a professora que estava em pé posicionou-se mais ou menos no centro da sala de aula para fazer a leitura.

A primeira obra narra a história de um menino que aprende sobre a importância de reciclar os objetos, principalmente o papel, e sobre como a reciclagem colabora para a preservação do meio ambiente. Após a leitura, a professora fez duas perguntas para a turma, sendo uma de fundo moral e a outra de localização de informação.

**Professora:** O que essa historinha ensinou pra gente?

**Crianças:** A reciclar as coisas!

**Professora:** E o que a gente pode reciclar?

**Crianças:** O papel.

Após essas breves perguntas, a professora fechou o livro e liberou as crianças para lavarem as mãos e, em seguida, descerem para o almoço.

Outra prática de leitura semelhante foi realizada na semana seguinte. O livro narra a história de um cavalinho que sempre acompanhava seu pai na hora de escovar os dentes. A obra possui caráter predominantemente pedagógico cujo principal objetivo é destacar a necessidade de bons hábitos de higiene, como, por exemplo, o de escovar os dentes diariamente. A história foi lida segundo a mesma configuração: crianças sentadas em volta das mesas e a professora em pé com o livro nas mãos voltado para si. Pode-se dizer que o livro, tanto do ponto de vista da construção verbal e imagética quanto do ponto de vista do tratamento dado ao tema, parece não ter interessado à turma. A obra enfatiza o fato de as crianças se espelharem no modo de agir dos adultos, e a importância, principalmente dos pais, de darem bons exemplos para seus filhos. A história construída por frases curtas e muito pouco elaboradas, como, por exemplo: “*Depois de comer, o cavalinho escova os dentes. Igual ao papai.*”, não se mostrou muito atraente às crianças durante a leitura pela professora. A obra tem por objetivo ensinar as crianças a escovarem os dentes da maneira correta: “*O cavalinho escova os dentes. Para cima e para baixo. Para frente e para trás.*”. Após o término da leitura, perguntas foram feitas pela professora com a intenção de constatar se as crianças haviam compreendido a “moral da história”.



Figura 30. DAHL, Michael. *O cavalinho escova os dentes*. Editora: Ciranda Cultural.

**Professora:** E então, gente! O que o cavalinho aprendeu?

**Raquel:** Que todo dia tem que escovar os dentes.

**Paulo:** Por que senão dá bicho no dente. (várias crianças falando juntas)

**Professora:** Isso mesmo! É muito importante escovar os dentes todos os dias para ele ficar limpinho e a boca da gente saudável.

**Professora:** Quem aqui gosta de escovar os dentes?

**Crianças:** Eu! (várias crianças respondendo juntas)

**Professora:** Quem aqui escova os dentes todos os dias?

**Crianças:** Eu! (várias crianças respondendo juntas)

A partir dessas práticas, pode-se dizer que houve uma mediação de leitura capaz de aproximar, de despertar na criança um desejo autêntico de ler? Os livros selecionados para as atividades de leitura oferecem que tipo de perspectiva de formação de leitores? As atividades corresponderiam a propostas de formação literária?

O que se percebe é uma prática voltada para a instrumentalização da leitura, e para a aprendizagem de regras e comportamentos sociais, como a importância da reciclagem para o meio ambiente e bons hábitos de higiene. Nas palavras de Paiva (2008), por meio da leitura desses textos:

Não se busca desenvolver práticas de leitura literária, não se pretende o desenvolvimento de um trabalho de sensibilização estética, mas sim a conformidade desses textos aos processos de escolarização da criança, na crença de que esse tipo de texto garante uma aprendizagem mais prazerosa. (PAIVA, 2008, p. 43)

Analisando as características gráfico-editoriais, textuais e temáticas, pode-se dizer que os livros escolhidos para as atividades de leitura não apresentam características e intenções propriamente literárias, ainda que possuam boas ilustrações e histórias nas

quais se apresentam personagens e outros elementos narrativos. De maneira geral, pode-se dizer que as duas obras possuem caráter predominantemente pedagógico, com fundo moral, não apresentando recursos expressivos ligados à enunciação literária. A grande questão que se coloca origina-se da confusão que se faz entre livros de literatura que oferecem um trabalho de ampliação e abertura quanto aos sentidos que a obra suscita e livros para os quais o que conta é o conteúdo que está sendo apresentado por meio de narrativas e poemas.

Após a leitura dos dois livros, não houve nenhuma atividade, registro escrito, ou desenho. Ainda que isso não tenha sido explicitado, as duas propostas de leitura pareciam corroborar para a perspectiva da leitura como aprendizagem de conteúdos, por meio de livros paradidáticos. No lugar de ação mediadora que fosse capaz de proporcionar uma experiência literária prazerosa e desafiadora, os livros escolhidos no acervo ofereceram uma utilização pragmática que não permitiu à criança a possibilidade de ampliar suas referências pessoais e estéticas, mas apenas reafirmar valores, procedimentos e atitudes socialmente importantes. Nessa perspectiva, Ceccantini (2009) alerta contra o utilitarismo associado à leitura, particularmente da leitura literária:

O fato de defender uma leitura não utilitarista não significa, em hipótese alguma, cair no extremo oposto, o de endossar o espontaneísmo. A leitura não é instintiva, mas, ao contrário, pede uma postura ativa, demanda esforço contínuo, exige um investimento grande, tanto do leitor em formação quanto do mediador. Não se pode perder de vista, em momento algum, a dimensão criativa em que deve ocorrer o processo de animação e que seu propósito central deve ser o de levar a criança a ler, não para que realize esta ou aquela atividade, mas para ler para si mesma, ler para atender uma necessidade interna, ler para satisfazer um gosto pessoal, aspecto que cabe ao mediador criar condições para que aflorem plenamente. (CECCANTINI 2009, p. 216).

As perguntas feitas ao final da leitura servem para a certificação pela professora de que as crianças compreenderam o aprendizado que o livro se propunha fazer. Ambas as atividades apontam a questão da escolha dos livros que serão lidos para as crianças, com propostas muito diversas, e a preparação antecipada do professor que fará a leitura. O ato de ler histórias demanda, por parte do mediador, presença, voz, gestos, afeição, ritmo e cadência melódica, quando necessário. Ler demanda interpretação e conhecimento prévio daquilo que será lido. Essas atitudes responsivas auxiliam a criança a vivenciar a leitura literária e a descobrirem a emoção que essa experiência

suscita nelas. A qualidade da obra literária que será oferecida é de suma importância à formação do leitor. Nesse sentido, Patte (2012) faz a seguinte avaliação: “O livro é de qualidade? Então, grandes e pequenos, crianças e adultos mergulham nele com prazer.” (p. 119).

Em relação aos critérios para a escolha dos livros que serão lidos em sala para a turma, Roberta se mostra um pouco confusa, mas enfatiza a importância da ilustração, conforme se pode ver no trecho da entrevista a seguir:

Eu pego e dou uma olhada, eu não gosto de ilustração sem graça não. Tem umas ilustrações muito feias aí eu não pego não, deixo depois pra eles lerem, mas eu olho primeiro a ilustração, depois que eu vou, porque chama muito atenção deles. Talvez o texto possa até ser bonito. (Professora Roberta, 2013).

O que a professora considera boa ilustração? Interessante o fato de ela usar como critério para a escolha do livro as imagens que ele apresenta. A esse respeito, evocam-se os estudos de Ramos e Pannozo (2004), e Belmiro (2008), que, por perspectivas distintas, afirmaram que os aspectos visuais de uma obra literária assumem importância decisiva, pois são capazes de ampliar os horizontes culturais do pequeno leitor em formação, na medida em que possibilitam uma leitura autônoma, lúdica e brincante em um momento em que a criança ainda não adquiriu a tecnologia da leitura textual e da escrita. Nessa vertente, a criança dependerá da mediação do adulto para interpretar os sinais gráficos, e, por meio dos elementos materiais do livro, terá a possibilidade de apreender o texto pela sua visualidade. Por este lado, compreende-se a importância da qualidade estética das obras para o favorecimento de uma experiência literária prazerosa.

Nas duas práticas citadas, o momento de leitura não foi precedido por nenhuma forma de mobilização da turma para a história que seria lida e, ao final, também não houve elementos que caracterizassem o fim da leitura. Outro ponto observado foi o fato de a professora Roberta não ter explorado os elementos paratextuais da obra, como: capa, autor, ilustrador, editora, texto da quarta-capa, entre outros, prática que vem sendo recomendada em redes de formação de professores e propostas curriculares sobre a leitura como forma de aproximação da cultura do livro e suas condições de produção.

A proposta das duas leituras realizadas pela professora mostra fortes vínculos com o processo histórico de ensino da literatura desde o seu surgimento, como salientado no terceiro capítulo, pois a leitura nesse contexto serviu para incutir na criança valores e práticas reconhecidos pela sociedade, o que incentivou e tem ainda incentivado a produção de livros que se assemelham a livros de literatura, mas que cumprem uma finalidade diferente.

No momento da entrevista, foi perguntado para a Roberta se ela propunha ou criava situações de aprendizagem nas quais as crianças entrassem em contato com textos literários, e a resposta obtida foi:

Conto história na rodinha. Com eles aqui eu faço dramatização, quando tá todo mundo lá embaixo eu não sou muito de fazer não, mas com os alunos aqui eu faço, eu conto a história, eu imito os personagens. Mas quando tem pessoas, ou outro adulto eu já tenho vergonha. (Professora Roberta)

Da fala da professora infere-se que, quando ela está a sós com as crianças, promove momentos de maior interação, inclusive, imitando a voz de alguns personagens e dramatizando as histórias. Na presença da pesquisadora, não foi observado nenhum momento com essas características, fato que pode ser explicado pela timidez relatada pela professora quando está na presença de outro adulto. Por esta fala, tem-se a impressão de que a professora reconhece outro tipo de interação com as obras literárias, mas não se sente segura para mostrá-la.

Ao ser questionada sobre a frequência com que realiza atividades relacionadas à prática de leitura literária, a entrevistada responde:

Aqui a frequência seria todos os dias na rodinha a gente lê algum livrinho ou então a gente dá continuidade, por exemplo, um dia a gente lê, no outro dia a gente vai fazer um desenho sobre uma pintura, alguma coisa. Mas de acordo com a quantidade de projeto, essas coisas atrapalham um pouco. Mas às vezes o projeto é até relacionado com algum livro também, até ajuda. (Professora Roberta).

Pela fala da professora, as práticas literárias seriam realizadas diariamente, entretanto, como pode ser observado na descrição da rotina da turma, durante os dezessete dias de pesquisa, em apenas quatro, Roberta fez a leitura de livros literários. Por esse dado, pode-se inferir que a professora reconhece a importância de que essas práticas ocorram diariamente, mas, devido às outras atividades que são realizadas no cotidiano da escola,

as práticas que envolvem a leitura literária acabam ficando de lado e também assumindo a função de preencher o tempo nos intervalos entre uma atividade e outra.

Após a análise, de que forma essas duas práticas contribuíram para o letramento literário das crianças?

Ainda que as práticas analisadas possam incentivar o hábito de leitura e despertar o interesse das crianças, não se observou uma prática provocadora e capaz de “incomodar” as crianças, à qual se refere Paulino (2010):

onde estaria aquela literatura incômoda, que torna verdadeiramente dócil e útil ao inserir a si e ao leitor na grande tradição estética de estranhamento, de questionamento do real e da linguagem cristalizada no senso comum? (PAULINO, 2010, p.117)

Outra prática com o mesmo propósito foi realizada na turma 6 (crianças de cinco anos) pela professora referência Camila. A professora escolheu um livro que contava a história do girassol e o comparava com as espigas de milho. Esse livro foi escolhido pelo fato de a temática da turma na Mostra Cultural girar em torno de girassóis. Ela levou a turma para a biblioteca e lá contou a história para as crianças. Antes, explicou que, após a leitura, a turma elaboraria um reconto daquela história e confeccionariam o próprio livro a partir desse texto. Esse trabalho foi realizado em conjunto com a turma 5, também de cinco anos, pois a temática dessa turma para a Mostra Cultural era o sol. As duas turmas se reuniram na biblioteca e lá a professora Camila contou a história “*Gigi, o girassol*”.



Figura 31: PINTO, Gerusa Rodrigues. *Gigi, o girassol*. Editora: Fapi.

Figura 32: Turma 5 e 6 na biblioteca para a leitura do livro “Gigi, o girassol”.

O livro possui ilustrações estereotipadas, como pode ser percebido pelo girassol que se encontra na capa, com características humanas (boca sorrindo, nariz e olhos do girassol)

e o texto verbal, tal como as imagens, não oferece uma experiência inovadora e ampliadora do ponto de vista estético.

O livro conta a história de um girassol que nasceu no meio de um milharal. As espigas de milho não entendem por que a planta vizinha é tão diferente e por que ela está sempre virada para o sol. Depois de um tempo, as espigas descobrem que não se trata de uma espiga diferente, mas sim de um girassol. O livro deixa implícita a questão do respeito às diferenças e mostra, na última frase, a lição que se deseja transmitir, encerrando a história com a seguinte frase: *“E mesmo sendo tão diferentes, eles ficaram muito amigos.”*

Após o momento de leitura da história, as professoras retornaram com as crianças para a sala de aula e organizaram as crianças em grupo. Camila, juntamente com Renata, orientou o que cada grupo deveria desenhar. Dessa forma, algumas crianças ficaram responsáveis por desenhar o sol; outros, a plantação de milho; e o restante, o girassol. À medida que as crianças desenhavam, as professoras chamavam algumas crianças que escreviam com maior desenvoltura e ditava para elas a frase que deveriam escrever.

Esses escritos foram posteriormente recortados e colados nas páginas do livro que estava sendo construído. Os desenhos que as crianças fizeram foram recolhidos e os melhores também eram recortados e colados no livro para servir de ilustração. Esse processo de escolha, recorte e colagem do texto e das imagens do livro foi realizada pelas duas professoras referências das turmas 5 e 6 que estavam desenvolvendo o trabalho em parceria. Na figura que se segue, as duas turmas estão reunidas em uma mesma sala de aula para a execução das tarefas descritas acima.



Figura 33: Crianças da turma 5 e 6 desenhando para a confecção do livro do girassol.

A figura mostra as crianças separadas em três grandes grupos, e cada grupo desenhava de acordo com as orientações das professoras. O que chama a atenção nessa prática com as turmas de cinco anos é que as crianças participaram da confecção do livro de maneira desconectada do objetivo principal (que era a confecção do livro), apenas produzindo o material necessário para que as professoras pudessem “montar” o livro.

As professoras Renata e Camila parecem desenvolver práticas similares às da professora Roberta, no que se refere à instrumentalização da leitura em detrimento da experimentação da literatura propriamente dita, compreendida aqui em seu caráter estético. A escolha do livro e as atividades desenvolvidas após a leitura evidenciam a disposição utilitarista e pedagógica que se dá à proposta.

As práticas realizadas pelas professoras reforçam a não-literariedade das obras, pois, no caso dos livros escolhidos por Roberta, o objetivo era evocar ensinamentos valorizados socialmente, e no caso das professoras Camila e Renata, além do cunho moral da obra escolhida, as atividades posteriores envolviam um fazer mecânico, sem que houvesse interlocução significativa com a história que havia sido contada.

A respeito disso, Cademartori (2009) salienta que a literatura cria o seu próprio mundo e se distancia das crenças já postuladas, reinventando-as e revertendo-as, o que não corresponde ao que os livros escolhidos oferecem. Para a autora:

É por isso que um livro de literatura não serve como porta-voz de nenhuma causa, programa, doutrina, ideologia. Não prega. Não faz propaganda de nada. Não se submete ao politicamente correto. Não representa interesse de ninguém, porque uma de suas funções é construir contra-afirmações às crenças de todo tipo. (CADEMARTORI, 2009, p. 50)

Entende-se que as escolhas das professoras que deixam de fora o trabalho com a literatura são decorrentes, em grande parte, devido ao seu processo de formação docente e da sua própria configuração como leitora de textos literários. Durante a entrevista, perguntamos a Renata como ela se avaliava como leitora de literatura e a resposta obtida foi: “Leio pouco. Trabalho demais, de manhã, de tarde e à noite.”. Em resposta à mesma questão, Roberta se autoavaliou somente como leitora de literatura infanto-juvenil,

afirmando que não havia tempo/interesse pela literatura adulta. Ainda assim, considera-se que uma boa leitura de literatura infantil poderá sensibilizar para a palavra.

Como eu me avalio? Eu amo literatura infantil, outros livros eu sinto muito, mas eu não leio não. Mas literatura infantil eu adoro, tudo que eu posso pegar para ler, adoro. Atribuo isso acho que é por causa das crianças mesmo, porque a gente tá sempre com crianças, eu sempre trabalhei com criança, por mais que eu quisesse fugir, eu sempre caía na coisa que tinha relação com criança. Às vezes eu leio alguma coisa interessante, mas é mais literatura infantil e juvenil mesmo.  
(Professora Roberta)

A escolha dos livros literários que serão levados para as crianças são o primeiro passo para uma experiência literária significativa. Nesse sentido, Paulino (2010) é categórica: “Basta de textos fracos e previsíveis, que, em nome da Ecologia, da Moral, da História, ou da Ciência, estão enchendo de banalidades e narrativas idiotas as bibliotecas das escolas públicas (...)” (p.118). Compreende-se, aqui, que não se trata de dar um basta nesse tipo de livro, visto que eles cumprem outra função. Da mesma forma que existem romances ruins do ponto de vista literário, existem livros informativos ruins. Mesmo que sejam as exceções, também há no mercado livros informativos com boa qualidade textual e com um projeto-gráfico atraente e estimulante. Portanto, o que precisa ser problematizado é o fato de as professoras não serem leitoras de livros de literatura de qualidade porque estão sempre buscando histórias que ajudam a ensinar algo para as crianças, ou que ajudam a discutir alguma questão, algum tema para ensinar alguma coisa. Essa busca acaba dirigindo a escolha para livros que fingem ser literatura ou que são de baixa qualidade.

Nesse sentido, o fato de esse gênero ser legitimado no contexto escolar faz com que se tenha garantia da sua recepção e uso, fato que estimula o constante crescimento desse tipo de livros no mercado editorial. Para Paiva (2008), essa realidade se confirma na medida “em que se aposta na precariedade da formação dos professores e se acompanha, de perto, as dificuldades pessoais e de condições de trabalho dos docentes para lidarem com as transformações sociais aceleradas do nosso tempo.” (p. 44).

Por este lado, acrescenta-se a importância de refletir a respeito das práticas literárias que concebem efetivamente o letramento literário, e que sejam diferentes de atividades que cumpram objetivos meramente didático-pedagógicos, e de exercícios mecânicos que compreendam perguntas e respostas óbvias ao final da história.

De acordo com Soares (2010), existem dois tipos de literatura: uma que serve para o letramento propriamente dito, pois insere a criança no universo ficcional, e a outra, que se destina a dar sustentáculo ao processo de alfabetização. Nesse caso, a prática realizada por Renata e Camila poderia ser considerada como atividade de apoio à alfabetização, mesmo que os objetivos fossem mais evidentes na perspectiva de ensinar valores e regras sociais. Essa abordagem tímida da alfabetização tem a ver com a noção muito difundida na Rede Municipal de Belo Horizonte de que não se pode alfabetizar na Educação Infantil. Esse discurso foi escutado pela pesquisadora por diversas vezes, por meio de conversas informais com diferentes professoras. Ao se considerar a cópia de algumas frases para a confecção do livro como uma prática de alfabetização, avalia-se que essa atividade foi prejudicada, tendo em vista que as crianças escolhidas copiavam as frases que fariam parte do livro sem ao menos saberem o que estavam escrevendo.

Ao que tudo indica, Roberta, Camila e Renata não possuem clareza acerca das discussões sobre o letramento literário e a formação de pequenos leitores, visto que tanto as escolhas dos livros quanto o seu uso em sala de aula demonstraram que a finalidade pedagógica sobressaiu sobre a artística, de maneira que o que se considerou literatura infantil fosse utilizado exclusivamente como instrumento para o aprendizado de regras sociais e operacionalização de uma atividade de desenho e escrita que desencadearia num livro que pouco teve a participação efetiva das crianças.

Dessa forma, entende-se como fundamental que os livros literários sejam trabalhados na Educação Infantil de forma a propiciar reflexões significativas acerca da realidade, de si próprio e do outro, levando-se em consideração a qualidade literária, material, textual e imagética do livro.

## **2) Práticas de leitura de textos literários para abordar a conscientização racial**

Várias foram as práticas de leitura literária que envolveram a questão da conscientização racial. Serão analisadas, a seguir, as três que foram consideradas mais significativas.

Pretinho, meu boneco querido

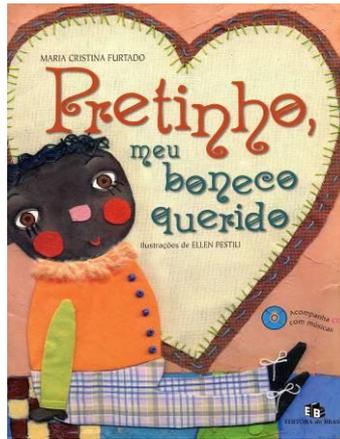


Figura 34: FURTADO, Maria Cristina. *Pretinho, meu boneco querido*. Editora do Brasil.

Duas turmas estavam reunidas na área externa da Umei, sob os cuidados das professoras de projeto Dirce e Alice. Primeiramente, a professora Dirce apresentou o livro e disse que era o seu predileto e que havia trazido da sua casa para ler para as crianças. Os elementos paratextuais não foram explorados e a professora logo iniciou a leitura.

A narrativa conta a história de Nininha, uma menina de oito anos que escolhe ganhar de aniversário um bonequinho preto. Na casa dela, havia também outros bonecos que, quando estavam sozinhos, ou então na presença de Nininha, ganhavam vida. Quando estavam a sós, os outros bonecos (que eram todos brancos) faziam maldades com o bonequinho preto, dizendo coisas assim:

— *Sai Pretinho, você vai deixar tinta preta no carrinho e quando eu for brincar, vou me sujar.*

Ao insistir que queria brincar de carrinho, outro boneco diz:

- *Vê se entende, boneco. Aqui só entra boneco branco!* (e dá um empurrão no Pretinho).

Por ser sempre discriminado, o boneco Pretinho passa a se esconder dentro do armário. Quando Nininha o vê chorando e pergunta o que aconteceu, ele diz:

— *Eu não quero mais ser preto, os outros bonecos caçoam de mim. [...] Não gosto de mim porque sou negro. Na sua frente todos ficam bem quietinhos, mas quando você vira as costas eles deboçam de mim, me empurram e me batem. Qualquer coisa que eu faço, eles logo dizem: —Tinha que ser o boneco preto.*

Sabendo disso, a personagem Nininha (de apenas 8 anos) profere um discurso moralizante que parece ter sido proferido por um adulto:

— *Que horror! Maltratar alguém assim por sua cor ou raça chama-se discriminação. Ainda há quem haja assim? Meus pais sempre dizem que discriminar uma pessoa é crime. Meu pai me ensinou que nós Afrodescendentes somos muito importantes, pois a cultura Africana está dentro de cada brasileiro, está presente na música, na religião, nos alimentos, na formação dos hábitos, costumes, crenças.*

Nessa noite, Nininha dormiu com Pretinho em sua cama e, ao sair para ir para a escola, deixou-o dormindo. Nesse mesmo dia, os outros bonecos brancos do quarto de Nininha elaboraram um plano para maltratarem Pretinho. Eles encheram um balde de água e chamaram Pretinho para ver o seu reflexo na água. Quando Pretinho estava na beira do balde, eles empurraram a cabeça de Pretinho para dentro do balde e deram vários “caldos” nele. Depois de estar todo molhado, eles tentaram esfregar Pretinho com sabão para ver se a tinta negra saía. Como isso não aconteceu, resolveram pintar Pretinho com tinta. Pretinho conseguiu escapar, pulando a janela. Quando Nininha chegou da escola, ficou sabendo do ocorrido e logo disse para os bonecos brancos:

— *Como puderam! Uma das piores coisas que pode existir é a ignorância. E é só a total ignorância que pode levar alguém a gostar ou não de uma outra pessoa por ser alta, baixa, gorda, magra, branca, preta.*

Em seguida, após conseguir voltar para a casa, o boneco Pretinho perdoa os outros bonecos e Nininha lhes conta o que havia aprendido na escola:

— *Quando cheguei na escola havia uma festa em homenagem ao dia da Consciência Negra. [...]. É um dia para lembrar a nossa história, a minha e a sua história, Pretinho. A história do negro no Brasil e a nossa luta ainda hoje contra o preconceito, a discriminação. E para vivermos em igualdade com as outras pessoas.*

A explicação de Nininha engloba datas históricas, como o dia da morte de Zumbi dos Palmares, que acabou se tornando data em que se comemora o dia da Consciência Negra e informações sobre o Quilombo dos Palmares, como, por exemplo:

— Ficava na Serra da Barriga onde hoje é o estado de Alagoas, durou mais de sessenta anos e chegou a ter cerca de vinte mil negros ali morando. O seu rei, o seu grande líder era Zumbi. Mas dia após dia, mais escravos fugiam das fazendas e para lá se dirigiam. Então, o governo pediu ajuda do exército para acabar com Zumbi. Foram muitas batalhas, mas aos poucos, o Kilombo dos Palmares foi sendo cercado. O exército invadiu e o Kilombo incendiou, prendendo e matando os negros que ali estavam.

A história termina com todos os personagens se abraçando e dançando músicas africanas.

Após terminar de ler a história para as crianças, que durante a maior parte do tempo se mantiveram quietas e assentadas, a professora Dirce perguntou quem havia gostado da história. Todos levantaram as mãos.

Na sequência, a professora Alice iniciou um diálogo perguntando para as crianças: “Quem aqui se considera negro? Quem se considera branco? Quem gostaria de ser branco? Quem gostaria de ser negro?”. (Registro do diário de campo – 18/09/2013).

As crianças respondiam timidamente e somente algumas levantavam as mãos a cada indagação da professora.

Diante da exposição dessa prática de leitura literária, fica evidente a proposta pedagógica da narrativa e que repercute na atividade de leitura que consistia em abordar as questões étnico-raciais. Tanto a obra literária, quanto a mediação da professora ao final da narrativa evidenciaram o caráter moralizante e o controle no processo de execução da experiência realizada por meio da leitura. Não foi promovido debate que levasse em conta opiniões, sentimentos, impressões e hipóteses. As perguntas dirigidas às crianças ao final da história foram feitas de modo que cada uma se assumisse como negro ou branco. As crianças praticamente não dialogaram com essa dinâmica, elas respondiam as perguntas com poucas palavras, ou então, somente levantavam as mãos quando questionadas se eram negras ou brancas.

Em outra ocasião, a professora de projeto Alice leu para a turma 4, dentro da sala de aula e com as crianças sentadas em rodinha, o livro “*O cabelo de Lelê*”. O livro *O cabelo de Lelê* aborda uma questão que é muito intensa no dia a dia das relações raciais, pois os cabelos crespos são, na maioria das vezes, alvo de críticas, descrédito,

considerados desprovidos de beleza e sinônimo de desvalorização de meninas e meninos, negras e negros. A protagonista do livro inicialmente não apreciava seus cabelos e após conhecer a cultura africana por meio de um livro sobre penteados afro, passou a gostar dele e a valorizar sua origem e suas heranças culturais.

Diferentemente da obra anterior, essa história não tem como objetivo denunciar o racismo, mas, sim, abordar a questão da construção individual e social da autoestima e afirmação da identidade negra a partir da valorização de suas características físicas. Do ponto de vista literário, o livro favoreceria, por meio da mediação da professora, muitas reflexões sobre a condição de ser negro, sem recorrer a um discurso panfletário sobre o tema. Assim, a literatura produziria o efeito de fazerem surgir outras histórias individuais, no processo de identificação das crianças com a personagem.

Ao final da história, as mesmas perguntas feitas às crianças na leitura do livro anterior foram retomadas: “Quem aqui se considera negro? Quem se considera branco? Quem gostaria de ser branco? Quem gostaria de ser negro?”. Durante essa prática, outras indagações foram lançadas às crianças: Quem aqui da escola é negro? Quem trabalha aqui na escola que é branco?

As crianças respondiam as questões e falavam nomes de outros profissionais e colegas da UMEI, classificando-os como negros ou brancos.

A experiência de sentar em roda para escutar uma história possibilita inúmeras possibilidades, sendo uma delas a construção de uma identidade grupal, uma oportunidade de partilharem palavras, pensamentos, sentimentos e diferentes formas de interpretação. Para Brandão e Rosa (2011), a professora que lê ou conta histórias na Educação Infantil “está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização de seu grupo, ampliando o seu repertório de experiências e sua competência sociocomunicativa.” (p.37).

Considerando as práticas da professora que, ao ler a história, faz perguntas de identificação e reconhecimento racial de si próprio e do outro, pode-se dizer que ela está desenvolvendo a socialização do seu grupo? Ao presenciar essas duas práticas, foi possível notar que as perguntas não priorizavam o diálogo e a exposição livre dos sentimentos e opiniões das crianças. As perguntas incisivas tinham como objetivo

principal detectar se as crianças se reconheciam como negras ou brancas. Após a resposta tímida das crianças às perguntas da professora, a roda de história era finalizada. Portanto, o simples fato de estarem sentadas em roda não garante por si só uma interação equilibrada entre professora e alunos, de modo a favorecer a oportunidade de se falar livremente sobre a narrativa escolhida para a leitura.

Brandão e Rosa (2011) abordam a necessidade do momento da roda de leitura ter uma finalidade, e também a importância de que essa prática seja preparada antecipadamente, desde a leitura prévia da obra, seus desdobramentos e seu modo de finalização. Se a dinâmica envolver um momento de conversa após a leitura da história, é necessário planejar o que conversar. Nas palavras das autoras:

No contexto da Educação Infantil, ao propor uma roda de histórias, a professora pode ter em mente diferentes finalidades, fazer juntos uma coisa que todos gostam, estreitando os vínculos e desenvolvendo o sentido de coletividade; discutir temas relevantes para o grupo ou para alguma criança em particular; desenvolver a linguagem oral, além de outras finalidades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem escrita [...]. (BRANDÃO E ROSA, 2011, p, 40).

Como foi mostrada, a forma de finalização da roda de história das duas obras *Pretinho, meu boneco querido* e *O cabelo de Lelê* foi realizada praticamente do mesmo modo, embora os dois livros oferecessem elementos muito diferentes – tanto do ponto de vista do texto verbal como do visual – para serem explorados. Entende-se, dessa forma, que a leitura das obras tiveram suas potencialidades minimizadas devido ao diálogo direcionado a duas ou três questões que limitavam as respostas, a interpretação e a interação das crianças, pois elas apenas levantavam as mãos para responderem se se consideravam brancas ou negras, sem espaço para a exposição de ideias e sentimentos.

As figuras abaixo ilustram o momento da leitura da história.

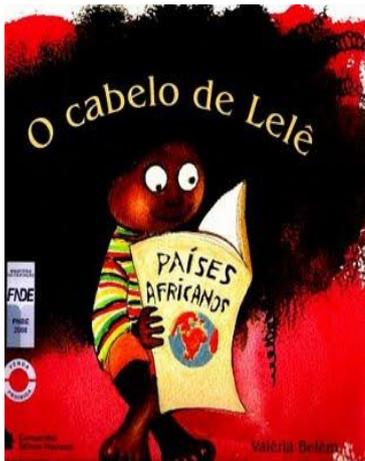


Figura 35: BELÉM, Valéria. *O cabelo de Lelê*. Editora IBEP.

Figura 36: Roda de leitura do livro “*O cabelo de Lelê*”.

Essas práticas literárias que foram realizadas para trabalhar com as questões étnico-raciais suscitam vários questionamentos. Em primeiro lugar, compreende-se o uso da literatura infantil como prática pedagógica de Educação das Relações Étnico-Raciais em cumprimento às Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena, na educação básica. É esperado que as crianças conheçam as contribuições dos povos africanos e seus descendentes para a construção da identidade nacional, além de conhecerem seus costumes, religião, cultura e educação. O artigo 26 determina: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.” (BRASIL, lei nº 11.645/08). Apesar de essa lei se referir aos Ensinos Fundamental e Médio, ela impacta nas práticas de Educação Infantil.

Nesse sentido, a literatura pode operar sob a perspectiva da ludicidade e da imaginação para que as crianças, ao perceberem as diferenças, possam construir sua identidade e o seu pertencimento racial na sociedade. A construção e a desconstrução da realidade são necessárias para que a criança consiga se situar no mundo e consiga pensar em possibilidades de tratamento das relações étnico-raciais. Considera-se importante não só o conhecimento, mas também a valorização da história e da cultura africana desde cedo, a fim de que o atual quadro de discriminação, preconceito e exclusão do negro possa ser revertido.

Entendendo a importância e a necessidade de promover situações de aprendizagem que envolvam essas questões, é necessário problematizá-las no que se refere à escolha das

obras literárias e práticas desenvolvidas a partir delas. Conforme a análise de Martins e Cosson (2008), no universo da literatura infantil e juvenil, “a questão da política de representação e a estética da identidade, até por conta da preocupação com o uso escolar dos textos, tem sido abordada por meio de desvelamento e denúncias do discurso racista.” (p. 61-62).

Com base nisso, após o breve resumo da obra “*Pretinho, meu boneco querido*”, pode-se perceber que a temática é abordada de forma que o negro é colocado na posição de vítima e os brancos, na posição de vilões, que inclusive proferem falas discriminatórias ao personagem negro de maneira agressiva, dando-lhe pequenos “caldos” numa bacia cheia de água, reafirmando, dessa forma, o racismo, o preconceito e a intolerância. Em consonância, as falas da personagem Nininha soam artificiais, na tentativa de proferir um discurso moralizante, conservador e prescritivo, que não estimula o diálogo, a interpretação e o imaginário infantil.

Após a leitura da história, ao indagar sobre a cor que cada criança considerava ter, a professora Alice favoreceu uma prática que dialogasse com as questões acerca da inclusão e exclusão racial?

Suas indagações são pertinentes ao se considerar o pertencimento e o reconhecimento racial, entretanto, tendo em vista a idade das crianças (4 anos), consideraram-se as perguntas intimidadoras ao proporcionarem poucas brechas para que as crianças proferissem respostas diferentes das que eram esperadas.

Ao narrar a história “*O cabelo de Lelê*”, o mesmo tipo de abordagem foi proporcionado ao final da leitura, enfatizando mais uma vez a questão do reconhecimento, sem, contudo, problematizar questões que se relacionassem com as questões de convivência e respeito às diferenças.

Dessa maneira, o modo como os livros literários foram trabalhados nas situações descritas não exige das crianças uma atitude ativa, de modo que elas questionem, estabeleçam hipóteses e atribuam sentido ao texto literário. Compreende-se que a leitura literária fica prejudicada quando essa é separada da sua função social. Por meio da leitura, é esperado que a criança se aproprie de novos significados e de uma compreensão mais elaborada da realidade.

Outras propostas relacionadas com a temática da conscientização racial também foram realizadas pelas turmas de 4 anos do turno da manhã, como, por exemplo, a confecção de um livro a partir do reconto das crianças da obra “*Pretinha de neve e os sete gigantes*”. A pesquisadora não participou do processo de confecção e desenvolvimento do projeto, pois a pesquisa de campo iniciou quando o projeto já havia se encerrado. Entretanto, vale mencionar o projeto, por ter tido grande repercussão na UMEI e também pelo fato de ter como mote a questão da conscientização racial.

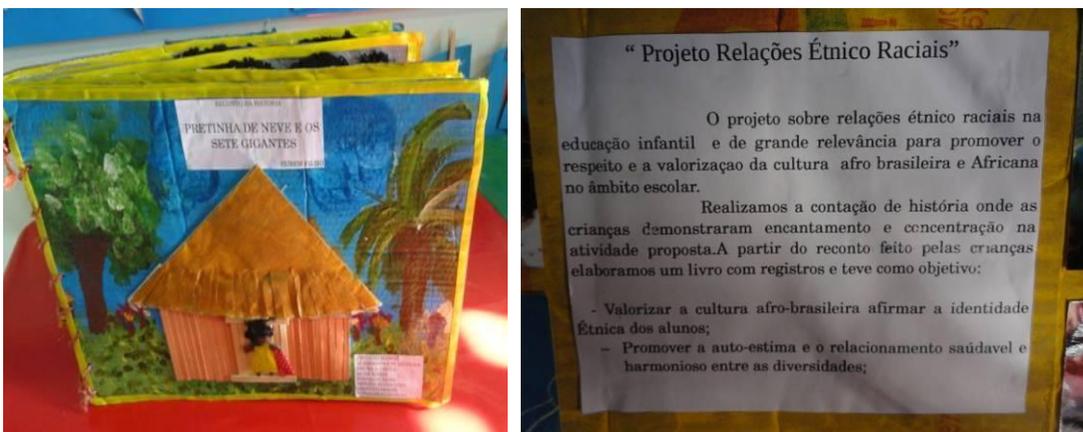


Figura 37 e 38: Figura do livrão com o reconto da história “Pretinha de neve e os sete gigantes”.

As idealizadoras dessa atividade foram as professoras de projeto, e assim como as outras atividades citadas, o objetivo principal era conscientizar as crianças sobre a diversidade e sobre o respeito a todas as raças e etnias. No texto do projeto afixado na contra-capa do “livrão”, foram destacados os seus objetivos:

- “- Valorizar a cultura afro-brasileira;
- Afirmar a identidade étnica dos alunos;
- Promover a autoestima e o relacionamento saudável e harmonioso entre as diversidades.”

Mesmo depois de o projeto ter se encerrado, as crianças fizeram, por diversas vezes, o reconto do “livrão” e todas as crianças pareciam conhecer a história de cor.



Figura 39 e 40: Diferentes momentos de leitura do “livrão”.

O livro *“Pretinha de neve e os sete gigantes”* narra a história da menina Pretinha, que morava com a mãe e o rei, seu padrasto. Todos moravam no norte da Tanzânia, especificamente no Monte Kilimanjaro, local onde caía muita neve. Pretinha vivia solitária, pois era a única criança do castelo e, por isso, não tinha ninguém para brincar. Certo dia, Pretinha resolve sair do castelo e descer até “lá embaixo”, um lugar que não tinha neve, para, quem sabe, encontrar muitas crianças morando por lá. Nessa obra, o autor reinterpreta o conto clássico *“Branca de neve e os sete anões”* e também insere outros elementos de histórias infantis, como: *“Chapeuzinho Vermelho”* e *“Cachinhos Dourados”*.

Destaca-se ainda, pintura de várias telas e confecção de cartazes e murais com essa mesma temática e a pintura de um panô que retratava mulheres negras com vários penteados afro como pode ser observado nas figuras a seguir.



Figura 41: Pintura no panô com a frase: “Irmão Afro, o mundo diz obrigado!”

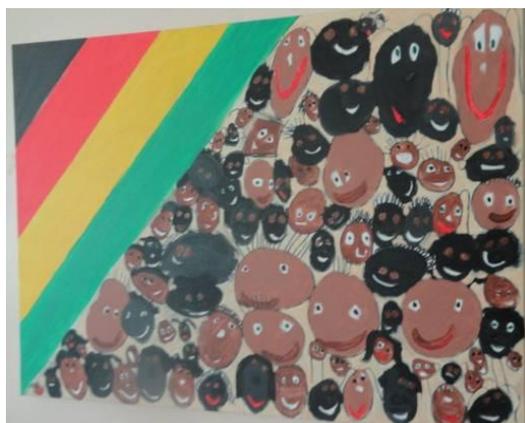


Figura 42: Tela representando a diversidade.



Figura 43: Panô com a frase: “Penteados Afro / São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!”

Os trabalhos acima revelam a preocupação da UMEI em valorizar a cultura e a beleza negra. Esse tipo de iniciativa é importante para a construção da autoestima das crianças negras que se veem representadas nas paredes da escola, suscitando identificação racial, identificação com o ambiente e valorização da sua cultura, da sua beleza e da sua origem.

Pela forma expressiva com que a questão étnico-racial era tratada na UMEI, perguntou-se para a vice-diretora da UMEI se essa iniciativa partia das professoras ou se era uma demanda da direção.

Por causa da lei, a gente conversou com as meninas, que tem a 10.639, que a gente tem que fazer questão da contação da história da África mesmo pros meninos. Aí, como ia ser uma coisa que a gente ainda não conhece muito, a gente conhece ainda pouco essa questão do negro, da contribuição do negro, muitos professores não conhecem, então vamos partir para a literatura. Por que as escolas recebem um kit de literatura afro-brasileira de dois em dois anos. A gente, como começou ano passado, não recebeu nenhum kit até agora, mas vamos receber ano que vem. Então eu disse: vamos partir para a literatura, porque a literatura é o caminho para isso tudo. Então elas gostaram da ideia. Aí eu só dei a sugestão, porque também, se quisesse apresentar outra proposta, podia. Então, elas tiveram essa liberdade de escolher.  
(Vice-diretora da UMEI).

A vice-diretora faz referência à lei nº 10.639/2003 e ao Kit de livros literários distribuído pela Prefeitura de Belo Horizonte. Ela ressalta a literatura como meio para abordar essa temática e levar conhecimento sobre a história da África para as crianças.

Portanto, pelo que foi apresentado, pode-se concluir que essa questão de conscientização racial está sendo trabalhada com frequência na UMEI, principalmente via textos literários. O que há de se problematizar é o tom moralizante, o uso que se faz das atividades de leitura e os desdobramentos que ocorrem posteriores à leitura que,

como foi observado, em certos momentos, cerceiam as possibilidades de interação e diálogo entre as professoras e as crianças. Outro aspecto importante diz respeito às escolhas dos livros para esse trabalho. Constatou-se, assim, que o livro que não fazia parte do acervo da escola deixou a desejar quanto aos elementos literários esperados para o trabalho em sala de aula, e, considerando que hoje há uma produção literária selecionada que contempla a diversidade racial presente nas bibliotecas, a primeira atividade de leitura mostrada poderia ser mais qualificada.

As práticas literárias que envolveram essas questões se basearam em abordagens que não privilegiaram o diálogo, a reflexão, e a verbalização de sentimentos e impressões pelas crianças. O caráter moralizante foi acentuado na medida em que, ao final das histórias, antes que as crianças pudessem emitir opinião, a conversa era conduzida de modo que a professora fazia perguntas diretas sem que houvesse abertura para outros questionamentos.

### **3) Práticas de textos literários para lidar com a questão de gênero**

O projeto “O menino Nito” foi de grande repercussão na UMEI. Todas as turmas de 4 e 5 anos do turno da manhã estavam envolvidas. Inicialmente, a proposta de se trabalhar com o livro foi uma sugestão da vice-diretora da UMEI, que na entrevista explicitou:

O Nito, foi eu que trouxe a sugestão, por quê? Eu acho que a gente tem que pensar na questão de gênero para trabalhar com os meninos. É igual eu falo pra elas (as professoras): “gente, o nosso universo é muito feminino”. O nosso universo é feminino demais, a gente tem que lembrar dos meninos e a maior parte dessa Umei é de meninos. Então, tivemos até que pensar em uma literatura também para trabalhar isso. Assim, mostrar a princesa, mas também mostrar a história de príncipe, e isso tem pouco na literatura. O Nito foi mais para trazer essa questão de gênero. Às vezes eu fico lendo o caderno dos pais assim, e você vê que tem uma negativa do homem chorar mesmo. Aí eu falei com as meninas do projeto de manhã, eu acho que nós temos que trabalhar essa questão com os meninos para que eles possam se permitir ser quem eles são, chorão, ver que homem chora também. Aí eu trouxe, elas gostaram da ideia, mas se elas apresentassem outra proposta de livro, também estava valendo. Então você tem que eclodir o negócio para poder tratar, né? (vice-diretora da UMEI – 09/12/2013).

Apesar de a vice-diretora ter afirmado que o livro do Nito visava trabalhar com as crianças a questão de gênero, o projeto do menino Nito foi relacionado com as questões étnico-raciais. No texto de apresentação do projeto, que foi afixado na primeira página do livro, lê-se:

Este projeto “Sacola Literária” está relacionado ao projeto étnico-racial da UMEI. Ele tem por objetivo desenvolver nas crianças o hábito e gosto pela leitura, além de estreitar os laços afetivos e convivência com as diferenças. (Material coletado na UMEI – Caderno de registro do menino *Nito*)

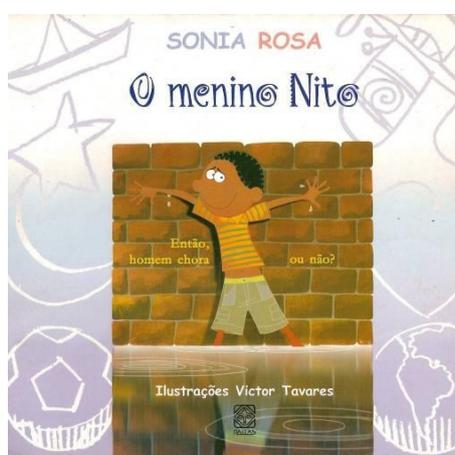


Figura 44: ROSA, Sonia. *O menino Nito*. Editora Pallas.

A narrativa conta a história de Nito, um menino muito bonito, mas que chorava por qualquer razão. O pai lhe diz para parar de chorar, pois o choro não era coisa de macho. O menino entende e passa a seguir o que o pai diz: não chora por nada. Com o passar dos dias, ele sente vontade de chorar por várias razões, mas sempre engolia o choro. Todos os choros não chorados começaram a fazer mal para o menino, pois ele ficou triste, não queria mais brincar nem levantar da cama. A solução encontrada pelo médico foi fazer com que o menino Nito “desachorasse” todo o choro que tinha engolido. Nito seguiu os conselhos dos médicos e chorou, chorou, chorou. Ele e seu pai aprenderam que homem também chora, e que chorar, quando se tem motivo, faz deles ainda mais homens.

O livro inverte os papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres na sociedade, entretanto, visando lidar com as diferenças, em muitos momentos, a leitura do livro proporciona aconselhamentos prescritivos, do tipo: “Então, homem pode chorar por qualquer motivo? Precisa ter um motivo para chorar, né gente! Por que chorar à toa não

vale!” (Registro do caderno de campo – 22/08/2013). De acordo com a análise de Martins e Gomes (2010), o livro do Nito trabalha as duas dimensões: a racial e a de gênero. Para as autoras:

É interessante pensar que o livro faz duas fortes inversões: o lugar do homem que chora (porém, cabe destacar que quem chora é o menino e não um homem adulto; só no final é que o pai e o médico choram, mas coletivamente) e a introdução de uma família negra de classe média. É interessante observar, nesse caso, que a história, de fato, pode ser vivenciada por qualquer grupo étnico-racial e classe social. A escolha de uma família negra pelo autor causa uma inflexão e torna a obra afirmativa, ocupando um lugar político e, ao mesmo tempo, brincando com a ficção. (MARTINS E GOMES, 2010, p. 152.)

O projeto consistiu na confecção do menino Nito e na customização de sacolas de pano, que seriam utilizadas para carregar o caderno de memórias do Menino Nito e o livro literário em questão. A fabricação do boneco reuniu todas as turmas de 4 anos na parte externa da UMEI. As crianças foram divididas em pequenos grupos, e cada grupo realizava uma tarefa, como encher os bonecos de jornal, pintar os bonecos, personalizar as sacolas. Enquanto algumas crianças ajudavam nessas tarefas, outras brincavam com os bloquinhos de madeira e com os bloquinhos de encaixe que foram disponibilizados, considerando que não haveria condições de todas as crianças participarem das atividades simultaneamente.



Figura 45 e 46: Montagem e pintura do Nito e das sacolas.

No projeto do menino *Nito*, foi confeccionado para cada turma: 1 boneco (*Nito*), 1 sacola de pano, 1 caderno para anotações.

A cada semana, as professoras de projeto sorteavam uma criança para levar para casa o boneco e a sacola literária, que continha o livro e o caderno para registro. Dois dias depois as crianças deveriam devolver o boneco e a sacola, e a professora sorteava outra criança para levar os materiais e assim sucessivamente. Após o período do menino *Nito* em uma casa, a família e/ou a criança deveria registrar no caderno como foi a estadia em sua casa, e responder as questões propostas de acordo com a leitura do livro. A mensagem direcionada aos responsáveis era:

Após a leitura, faça alguns questionamentos à criança, como: Você gostou da história? Teve alguma parte que você mais gostou? Há algum personagem que se parece com você ou com alguém da nossa família? Qual o personagem que você mais gostou? Faça um breve relato da criança (aqui o adulto pode escrever).

Criança, faça um lindo desenho da história.

(Material coletado na UMEI – Caderno de registro do menino *Nito*)

UMEI JARDIM DOS COMERCIÁRIOS

ALUNO: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_ ANOS \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

PESSOAL DE CASA.

APÓS A LEITURA, FAÇA ALGUNS QUESTIONAMENTOS À CRIANÇA COMO: VOCÊ GOSTOU DA HISTÓRIA? TEVE ALGUMA PARTE QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? HÁ ALGUM PERSONAGEM QUE SE PARECE COM VOCÊ OU COM ALGUÉM DA NOSSA FAMÍLIA? QUAL O PERSONAGEM QUE VOCÊ MAIS GOSTOU? FAÇA UM BREVE RELATO DA CRIANÇA (AQUI O ADULTO PODE ESCREVER).

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

CRIANÇA, FAÇA UM LINDO DESENHO DA HISTÓRIA

Figura 47: Caderno de registro do projeto “Sacola Literária” com o livro “O menino *Nito*”.

Pelas indagações que foram feitas, percebe-se que não há uma intenção explícita em se abordar questões relacionadas ao gênero, nem às questões raciais. As perguntas se relacionam mais a impressões e preferências das crianças em relação à leitura da história. A ênfase nas questões étnicas pode ser percebida por meio da cor do boneco e por suas características físicas, como olhos pretos, e cabelos negros e encaracolados. Abaixo, segue uma imagem do boneco que foi confeccionado para o projeto.



Figura 48: Boneco do menino *Nito*.

Todas as professoras de projeto contaram a história do *Nito* repetidas vezes para as crianças e alguns momentos de reconto oral também foram realizados por algumas professoras de projeto. As crianças se afeiçoaram bastante ao boneco, e todas elas se mostravam ansiosas para chegar a sua vez de levar o boneco e a sacola literária para a casa. Essa receptividade foi percebida em todas as turmas. Os registros no caderno eram feitos de modo diferente, e exigiam, em certa medida, a participação da família.

Na maioria dos cadernos, as crianças afixavam fotos de momentos com o boneco, muitas desenhavam, porém as famílias não aprofundavam nas questões que foram propostas no caderno e, em grande parte dos casos, respondiam de maneira breve, enfatizando com maior afinco como foi a rotina da criança com o boneco no tempo em que estiveram juntos. Algumas famílias, após a estadia do boneco *Nito*, além de terem preenchido o caderno, prepararam para as crianças da turma “lembrancinhas”, como, por exemplo: chaveiro artesanal de feltro do rosto do *Nito*, lápis personalizado do *Nito*, saco com algumas guloseimas etc. Em contrapartida, algumas crianças retornavam com o *Nito* para a sala de aula com pouquíssimos registros no caderno, sendo muitas vezes somente o desenho da criança e sem nenhuma foto.

Por meio desse tipo de prática, entende-se que a interação com a família foi a mais forte motivação para o desenvolvimento do projeto, contudo, as crianças que não possuem responsáveis presentes se sentiam desprestigiadas e, em alguns casos, inferiores, por não terem sua foto colada no caderno e nenhum ou pouco texto escrito pelo adulto responsável. Essa situação podia ser percebida no momento em que as crianças devolviam o caderno após a temporada em sua casa. Aquelas que possuíam fotos e

registros dos responsáveis mostravam para os outros colegas da turma com empolgação, e as crianças que não tinham registro, ou então tinham pouco registro e sem foto, no dia da entrega do caderno se mostravam introvertidas e não comentavam sobre o assunto com a professora e com as outras crianças da turma. Foi presenciada uma situação curiosa, em que as professoras Roberta e Alice estavam na turma 4 e a professora Alice estava conversando com a turma e incentivando as crianças a capricharem no caderno do *Nito*, colocarem fotos e também a confeccionarem “surpresinhas” para a turma. Nessa hora, uma criança disse: “— *Mas minha mãe é pobre, ela não tem dinheiro para fazer as coisas.*” (Registro do diário de campo – 08/10/2013). As duas professoras tentaram contornar a situação, dizendo que não era necessário comprar nada e nem gastar dinheiro algum, bastava que fosse feito um desenho caprichado e um registro legal.

Ainda que se tenha percebido esse sentimento de frustração em algumas crianças, analisa-se a prática de forma positiva, pois o processo de confeccionar o protagonista da história e ter a oportunidade de levá-lo para casa ampliou o contato das crianças com a história e contribuiu para o desenvolvimento de uma experiência literária ativa e criadora de novos significados.

A história “*O menino Nito*” trata de sentimentos existenciais típicos da infância, como medo, insegurança, tristeza e superação. Para Abramovich (1989), quando as crianças entram em contato com livros literários, quando ouvem histórias, elas passam a compreender melhor seus sentimentos em relação ao mundo, além de oportunizar a experimentação de suas emoções na ficção, contribuindo na sua maneira de perceber e lidar com o real. Para Amarilha (2006), a função educativa da literatura se torna evidente quando a criança vivencia os dramas por meio da história, quando ela é introduzida no jogo simbólico e se coloca na pele do personagem sem deixar de ser também o leitor.

Nessa vertente, percebeu-se que o boneco *Nito* passou a fazer parte da rotina da UMEI e de todas as turmas de 4 e 5 anos. As crianças o viam como personagem da história, mas também o consideravam como um amigo e como um colega de sala. O boneco *Nito* participava de todas as atividades da rotina das turmas e as crianças conversavam com ele como se ele pudesse responder.

Por essa experiência, as crianças vivenciaram o jogo simbólico e adentraram na ficção da narrativa.

### 4.3 A biblioteca na UMEI: limites e possibilidades

Como explicitado na introdução deste trabalho, o interesse por esta pesquisa surgiu em grande medida devido aos resultados obtidos através da monografia<sup>46</sup> por mim realizada na graduação em Pedagogia. Um dado obtido e que convém ser novamente apresentado diz respeito à presença/ausência de bibliotecas nas UMEI's de Belo Horizonte, especificando a sua concepção, ou seja, se se trata de uma biblioteca concebida no projeto arquitetônico da UMEI, se se trata de uma biblioteca adaptada pelos membros da escola, ou se simplesmente não existe a presença desse espaço na UMEI. No caso da última opção, foram mostradas as alternativas encontradas pela UMEI para guarda e circulação dos livros.

Com uma amostra de 44 UMEI's visitadas, o resultado que se obteve na monografia relativo às bibliotecas é apresentado a seguir.

GRÁFICO 16

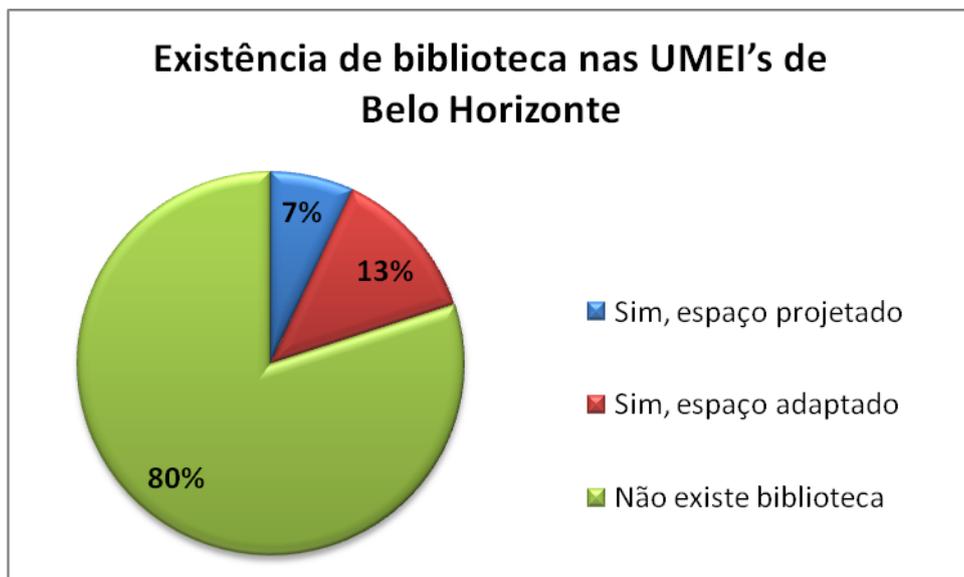


Gráfico 1: Existência de Bibliotecas nas UMEI's.  
Fonte: Pereira (2010, p. 39).

<sup>46</sup> Pesquisa intitulada “O PNBE nas UMEI's de Belo Horizonte: Literatura infantil distribuída, literatura incluída?” (Pereira, 2010).

Como se constata por meio da análise do gráfico, o resultado obtido foi desanimador. A grande maioria das UMEI's não possui biblioteca, e contam apenas com armários na sala da diretora para a guarda dos livros e estantes em salas multiuso, às quais as crianças dificilmente têm acesso. Porém, como foi constatado, algumas das UMEI's que não possuem biblioteca criaram alternativas para que as crianças pudessem ter acesso aos livros literários, como, por exemplo, expondo-os em prateleiras e estantes nos corredores das UMEI's. Além disso, a grande maioria das salas de aula possuía um cantinho de leitura contendo alguns livros para as crianças (Pereira, 2010).

A UMEI pesquisada para este trabalho encaixa-se na categoria das que possuem uma biblioteca adaptada. Ao se contrapor a imagem de uma biblioteca de UMEI projetada ao lado de uma adaptada, a diferença torna-se bastante nítida, como pode ser constatado a seguir.



Figura 49: Biblioteca projetada  
Fonte: Pereira (2010)



Figura 50: Biblioteca da UMEI  
Fonte: Registro da pesquisadora (2013).

Comparando as figuras, é notável a diferença entre uma biblioteca que foi concebida de acordo com o seu projeto arquitetônico e outra que possui um espaço adaptado. Na primeira biblioteca, os livros são apresentados de forma que as capas estejam voltadas para frente, tornando a biblioteca colorida e atraente. Além disso, possuem almofadas no chão e tapete emborrachado, mini-teatro, fantoches, e livros acessíveis às crianças. Um ambiente favorável ao lúdico, à fantasia, à imaginação, além de ser agradável, acolhedor, cativante e sugestivo.

A segunda figura retrata a biblioteca da UMEI pesquisada com a presença das crianças durante uma atividade de contação de história. Os livros são alocados em pequenas

estantes localizadas ao fundo da sala, como se destaca pela seta vermelha. A sala de leitura contém uma televisão, um DVD, tapetes coloridos, um ventilador, almofadas em formato de flor, sapo e jacaré, bolas grandes de borracha, fantasias, fantoches que ficam no alto de uma prateleira, um mini-teatro e alguns brinquedos armazenados em caixas. Uma parede da sala é decorada com panôes pintados pelas próprias crianças, tendo a maioria como referência alguma obra literária.

A biblioteca é utilizada diariamente como local de espera das crianças pelos pais ao final das aulas, pois, na UMEI, não existe outro lugar com espaço e segurança necessários para exercer tal função. Para frequentar o espaço da biblioteca no dia a dia, as professoras devem seguir o quadro de horários que foi estipulado para cada turma. Essa organização tornou-se necessária para evitar tumultos no espaço, e para que cada turma tivesse um horário específico reservado para biblioteca, de modo que todas foram contempladas igualmente. O acervo da biblioteca é numericamente pequeno, porém os livros são adequados à faixa etária das crianças. Além dos livros da biblioteca, cada sala de aula possui uma estante com algumas obras, cuja utilização varia muito de acordo com a prática das professoras. A seguir, são apresentados dois cantinhos de leitura de duas salas diferentes.

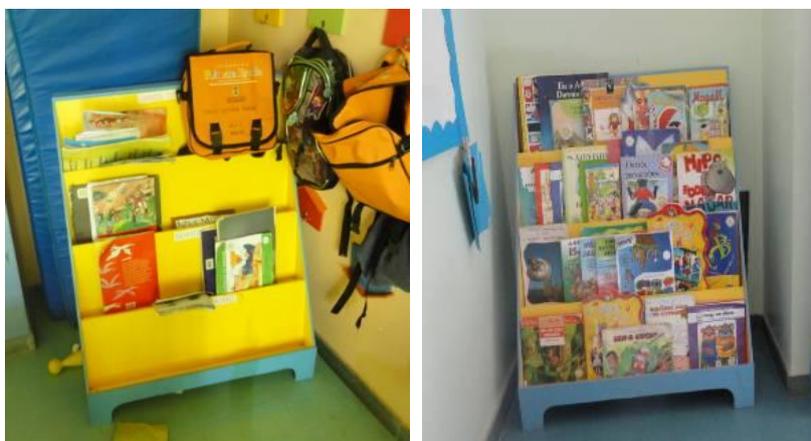


Figura 51 e 52: Cantinho de Leitura.

Apesar de serem iguais e exercerem a mesma função, é notável a diferença de usos entre elas. O cuidado, a quantidade, a disposição dos livros e a sua utilização são bem diferentes. Ressalta-se que a coordenadora pedagógica promove de tempos em tempos a circulação dos livros entre as salas, de modo que todas as crianças tenham acesso a todos os livros da UMEI. Frequentemente, também são realizadas na UMEI sessões de

revitalização dos livros de literatura pelas professoras a pedido da coordenação. Os livros que possuem rasgos são colados, em alguns casos costurados, lombadas são reforçadas e os livros em pior estado são descartados.

Após o término do tempo de observação nas turmas de 4 e 5 anos, foi possível fazer um levantamento quantitativo a respeito das atividades que foram desenvolvidas dentro da biblioteca.

**GRÁFICO 17**

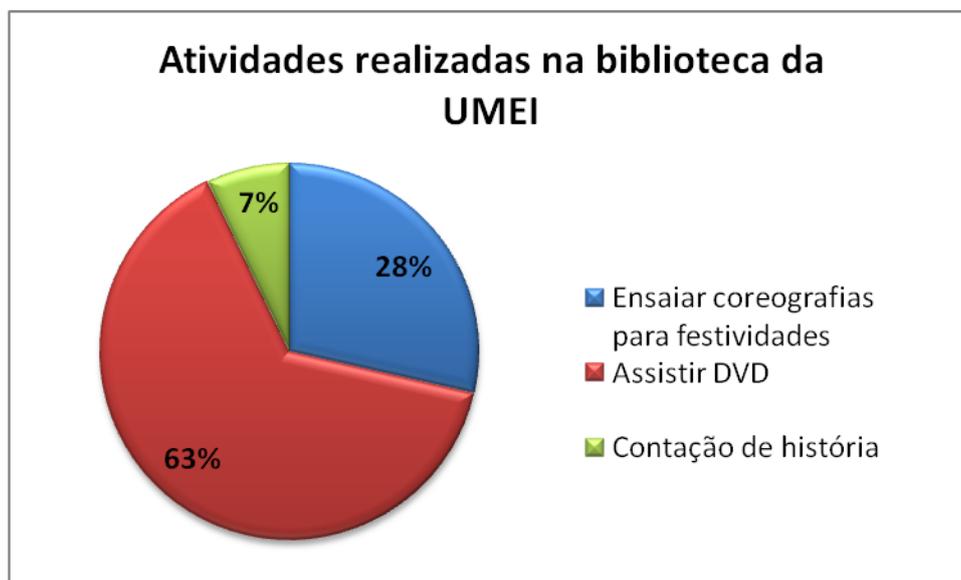


Gráfico 13: Atividades realizadas na biblioteca.

O gráfico é contundente em relação à predominância de duas atividades na biblioteca: assistir a dvd's e ensaiar coreografias para festas da escola. Os principais dvd's assistidos pelas crianças eram *Galinha Pintadinha*, *Palavra Cantada*, *Spirit*, *A Era do Gelo*, *Os Croods*, *A Branca de Neve*, *Toy Story*. Os ensaios musicais realizados na biblioteca foram para a festa da família, festa junina e festa de formatura das crianças das turmas de 5 anos.

Os momentos de contação de história na biblioteca foram poucos, e nas vezes em que ocorreram eram comumente realizados na presença de mais de uma turma juntas. Salienta-se que, durante o tempo de observação da pesquisadora, não foi presenciado momento de exploração livre dos livros da biblioteca por nenhuma das turmas. As crianças, em grande medida, se interessavam bastante pelos livros da biblioteca, pois os mesmos são diferentes daqueles a que elas têm acesso na sala de aula, e, em sua

maioria, os livros de lá eram “os melhores”. No caso, tratava-se dos livros em formato de dinossauros que atraíam bastante a atenção das crianças, alguns livros de capa dura e livros em melhor estado de conservação. Em relação a esse aspecto, a professora Roberta da turma de 4 anos afirmou que “(...) apesar de ter os livrinhos aqui (na sala de aula), os melhores ficam lá embaixo. Aqui na sala ficam os mais baratos, não tenho muito livro bom aqui não. Os bacaninhas ficam lá pra baixo.” (Professora Roberta).

Porém, todas as vezes em que as crianças frequentavam a biblioteca para assistir a vídeo ou para ensaiar coreografias, não podiam pegar nos livros, por mais que manifestassem esse interesse. Quando insistiam, mesmo assim, em pegar algum dos livros, eram repreendidas com frases do tipo: “Eu falei que era para pegar livro?”; “Guarda esse livro agora e vem sentar!”.

Como se pôde notar nos tópicos anteriores, as atividades na biblioteca foram pouco diversificadas. Não foi presenciado nos momentos de observação a exploração das fantasias, fantoches, mini-teatro ou brinquedos. Na entrevista, ao ser indagada sobre os espaços preferidos das crianças para a realização de atividades envolvendo a leitura literária, a professora de projeto Elza ressaltou essa questão:

Eu acho aquela Multiuso muito boa porque tem as fantasias, as possibilidades... para ser sincera a gente usa pouco da função que ela tem. Ela tem livros, tem fantoches, tem fantasias, pode ser criado um tanto de coisas. Ela tem um espaço de teatro. E às vezes a gente vai e só usa o vídeo, mas acho que é pelo desgaste mesmo que a gente tá vivendo, né, é um pouco difícil, mas eu acho fantástico!  
(Professora de projeto Elza – T1)

Em relação a esses adereços que comumente são encontrados em bibliotecas, principalmente as que atendem ao público infantil, a autora Parreiras (2011) propõe uma discussão que contraria a necessidade da presença desses objetos. Nas palavras da autora:

A biblioteca não é um templo fechado, restrito ao silêncio, com obras guardadas e conservadas, mas também não é um parque de diversões. Trabalho com desenhos, com pinturas, com fantoches, com fantasias não são prioritários na promoção da leitura. Ou melhor, em que sentido eles promovem a leitura literária? (PARREIRAS, 2011, p. 28).

Embora o uso de outras linguagens – música , teatro, desenhos – não correspondam à experiência literária com os livros de literatura, se bem usados, eles podem contribuir e

não substituir para esse interesse. No entanto, essa provocação nos leva a repensar sobre a real função desses adornos e atividades que são comumente propostas após a realização de uma leitura literária. Acredita-se, aqui, que esses adereços possuem função secundária na biblioteca, servindo como ornamentação, para criar uma atmosfera atraente e convidativa, além de serem um instrumento que pode auxiliar nos momentos de contação de história. Os fantoches, mini-teatros e fantasias não descaracterizam a função do livro, e podem servir como forma de complementar e diversificar as práticas de leitura literária. A presença desses objetos não faz com que o livro seja menos interessante; dependerá, apenas, do enfoque que os professores darão para cada objeto da biblioteca.

Esses dados revelam que a biblioteca não possui identidade definida para fins literários, sendo utilizada muito mais para outras atividades. De certa forma, o fato de a biblioteca da UMEI ser um espaço adaptado e multifuncional corrobora para sua subutilização relativa às práticas de leitura. Entende-se que o ambiente por si só não garante o sucesso ou insucesso de um local, pois a atuação do educador é essencial na garantia de resultados. De nada adiantaria uma biblioteca devidamente paramentada e apta a receber as crianças se nesse espaço não tivesse um profissional atuando de maneira positiva. Em contrapartida, ainda sob essa condicional, é proeminente a importância de um espaço que fomente a leitura, um espaço bem ornamentado, preparado, planejado, designado para algo específico. Se assim fosse, certamente as professoras se sentiriam mais estimuladas a realizarem práticas de leitura e a explorarem as múltiplas possibilidades que esse espaço viesse a oferecer. A respeito da questão do espaço das bibliotecas, as professoras fizeram as seguintes colocações:

(...) tinha que ter uma biblioteca grande, com livros variados por que a prefeitura não investe nisso dentro das UMEI's, são poucas. Tem os livros na sala, mas acho que a biblioteca é fundamental.  
(Professora de projeto Alice T4 e T5).

É muito importante, apesar de que nós temos, mas ela ainda é limitada, mas temos. Não deixamos de ter, nós temos. É importante ter, acho que temos que ampliar mais, ter mais espaço. Mais exemplares.  
(Professora referência Karla – T1).

Faz toda a diferença, inclusive aqui não tem um espaço só para a biblioteca e faz muita falta.  
(Professora referência Mariana– T2).

Nessa perspectiva, acredita-se que a questão espacial, material e organizacional da biblioteca influencia diretamente no seu modo de utilização. A fala da professora Mariana ressalta a importância da existência de um local que seja destinada somente à biblioteca, sem a influência de outros elementos, como no caso, a televisão.

De acordo com Silva (2009), “a biblioteca da escola deve estar organizada de modo que proporcione aos alunos e aos demais membros da comunidade escolar a busca pela leitura” (p. 116). No mesmo sentido, Mollo e Nóbrega (2011) destacam que, “além do diálogo entre os profissionais que atuam na instituição, a biblioteca precisa estar equipada e organizada para funcionar bem” (p. 8). Patte (2012) salienta que, para uma biblioteca de sucesso, existem três características que são fundamentais: “a oferta de livros de qualidade, a presença de um adulto atento que lhes dá vida, a liberdade oferecida às crianças [...]” (p. 103).

A falta de identidade definida da biblioteca também é percebida através da fala das professoras, que, em muitos momentos, se remetem a ela como “sala de vídeo” ou então “sala multiuso”. Essa troca na nomenclatura não é nenhuma surpresa frente a sua utilização que, na maior parte das vezes, é para assistir a vídeos. Isso pode ser comprovado na fala de algumas professoras, ao serem indagadas a respeito de como elas avaliam a biblioteca da UMEI:

Isso que eu te falei. Pois se tivesse a biblioteca só biblioteca os meninos iriam mais vezes. Ali tem hora que você vai pra ler, ai é o dia de outra pessoa que está vendo vídeo, aí não tem como entrar. Lá é mais sala de vídeo. Ninguém fala que é biblioteca, né!  
(Professora referência Roberta – T4).

É bacana porque é um espaço diferente, mas lá não é só biblioteca.  
(Professora referência Mariana – T2).

Não considero o espaço da sala Multiuso como Biblioteca.  
(Professora referência Gisele – T3).

Como eu avalio? Assim, uma coisa voltada assim... mais voltada pro vídeo, vamos dizer assim, pode melhorar um pouco a biblioteca, tem condições para isso.  
(Professora referência Renata – T5).

Importante, mas eu acho que deveria ser um espaço só de literatura, só biblioteca. Um espaço só para as crianças, com mesas, com uma pessoa disponível para trabalhar com essa criança. Deveria ter e aqui na UMEI não tem no momento.

(Professora referência Vilma – T6).

Como eu te falei, eu acho importantíssimo, aqui ainda não tem um espaço. A Multiuso é utilizada como muitas coisas, até como biblioteca mesmo. Mas nós precisávamos de um espaço maior ali para a Multiuso.

(Professora de projeto Dirce – T3 e T7).

Apesar da pouquíssima utilização da biblioteca para fins literários, quando indagadas a respeito da importância da biblioteca para as escolas de Educação Infantil, todas as professoras entrevistadas foram unânimes ao destacar a necessidade e o valor desse espaço, como mostram os excertos abaixo:

Muito importante, toda escola deveria ter. Não deveria faltar em escola alguma.

(Professora referência Vilma – T7)

Super importante. É dali que vai surgir o interesse, né?, das leituras, de diversas coisas. Igual a nossa aqui, tem desenhos, tem livros, tem brinquedos, tudo que envolve mesmo essa... esse gosto pela leitura. Eu acho interessante. Eu só acho que deveria ter mais projetos literários na UMEI de literatura mesmo, na biblioteca, no ambiente da biblioteca.

(Professora referência Renata – T5)

Importantíssimo. Precisa ter mesmo. Criança tem que ter o contato com os livros.

(Professora referência Karla – T1)

Eu acho importantíssimo, tem que ter biblioteca. Não existe uma instituição de educação independente se é infantil ou não sem biblioteca.

(Professora de projeto Tatiana – T5)

Eu acho que todas as instituições de Educação Infantil deveriam ter. Ali é um lugar que eles soltam a imaginação, eles vão além, às vezes nós estamos criando uma expectativa, mas vai além daquilo que a gente está esperando. Então a biblioteca é de suma importância mesmo. Não só na Educação Infantil.

(Professora de projeto Dirce – T3 e T7)

Pra mim, importantíssimo. Um novo mundo para as crianças.

(Professora referência Gisele – T3)

Ainda que as professoras não usufruam das possibilidades que o espaço oferece, o discurso em prol da biblioteca é forte. Nos discursos, está implícito que a leitura na primeira infância, a literatura, a biblioteca são coisas importantes e que devem ser valorizadas, contudo, ainda não se sabe como. Muitas dúvidas sobre como trabalhar com a leitura e a literatura com crianças pequenas pairam no ar, e as professoras, na

tentativa de fazer o melhor, tateiam nesse campo pouco explorado para o qual elas não foram preparadas e nem receberam formação adequada que as norteiem.

Percebeu-se, durante as entrevistas, que algumas professoras transportam os conhecimentos que possuem acerca das bibliotecas do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, sem com isso contemplar a especificidade que esse local possui quando é destinado às crianças pequenas, diferenças essas que vão desde a sua organização material e espacial, até a constituição e apresentação do acervo. Quando indagada sobre a necessidade de se ter biblioteca na Educação Infantil, a professora Elza pontuou:

Eu acho assim que tem que ter, é importante por que assim, é diferente você ler em sala de aula e você ter noção do que é uma biblioteca, do que é um espaço reservado pra leitura. Até o comportamento dos alunos na sala, eles conversam, ou eles não sabem se comportar no momento da leitura, se eles chegarem numa biblioteca tem como ensinar, aqui é um local de silêncio, aqui é um local que a gente tem que acomodar os livros, eles aprendem as regras de como funciona um local de leitura. Acho que isso é socializá-los. Um dia eles podem ir a uma livraria e aí tem regras, todo lugar tem regras. Então eles já estarão convivendo com essas regras.

(Professora de projeto Elza – T1)

Por essa fala, notamos a atribuição de características procedimentais comumente associadas à biblioteca, que dizem respeito ao silêncio e à obediência a regras. Essa perspectiva sacralizadora e rígida é reproduzida constantemente, apesar de ser o avesso da função que uma biblioteca escolar deve cumprir, muito além do que simplesmente servir como local de guarda de livros e leitura silenciosa. A biblioteca deve ser, antes de tudo, um organismo vivo dentro da escola, ainda mais em se tratando de uma biblioteca cujo público é crianças menores de seis anos. É desejável, antes de tudo, que o espaço favoreça a livre exploração, o contato com os livros, e que as crianças possam circular livremente sem serem cerceadas a todo instante.

Por essa prerrogativa, um dos meios para tornar um momento de leitura agradável e prazeroso é “deixar as crianças escolherem os livros que desejam ler”, pois “a autoescolha pode ser uma ponte para a descoberta de livros que mais atraem, que mais seduzem as crianças e que podem, por isso mesmo, provocar uma maior aproximação com os livros” (Silva, 2003, p. 99). Nesse sentido, Colomer (2007) reforça a importância fundamental de as crianças terem acesso livre às obras; livre, nesse

contexto, não significa que um mediador não possa auxiliá-las nessa tarefa, muito pelo contrário, ele poderá sugerir obras que dialoguem com o interesse delas, encorajando-as a progredirem em suas escolhas.

As entrevistas acerca da biblioteca na UMEI também revelaram um dado interessante. Das dez professoras entrevistadas, apenas uma mencionou a necessidade da presença de um profissional específico para trabalhar na biblioteca, desenvolvendo projetos e criando alternativas para dinamização do espaço e acervo. Para a Educação Infantil, se fala muito mais sobre a necessidade de um mediador de leitura. Na verdade, essa designação tem sido usada para professores, bibliotecários e outros agentes sociais que cumprem esse papel, mais do que propriamente um bibliotecário. Sendo um ou outro, cabe ao profissional responsável pela biblioteca tornar o livro um objeto significativo para a criança, porém isso só acontecerá se, antes disso, o livro também for um objeto significativo para ele. Sobre esse assunto, Petit (2001) aponta que muitas crianças não dispõem de livros em casa e nem de pais ou responsáveis que façam leituras para elas. Portanto, cabe à escola, e principalmente ao mediador aproximar as crianças dos livros, promovendo-os, indicando-os, fazendo leituras, enfim, incentivando nas crianças o desejo de ler. A esse respeito, a professora entrevistada disse:

Eu acho que tem que ter a biblioteca mesmo. Com a pessoa que saiba realmente trabalhar, que goste de trabalhar, e que possa desenvolver um projeto de leitura. Não uma pessoa que vem e que vai ficar cobrindo buraco administrativo, nada disso. Ou então vai ficar lá só limpando livro. Mas uma pessoa que passe a desenvolver um projeto, porque nós, professoras, estamos em sala de aula e às vezes a gente não pode dar tanto suporte como a gente queria. A gente faz uma leitura, tá bom, mas o livro é só uma leitura? Eu posso tirar N possibilidades de coisas daquele livro. Então a pessoa que desenvolveria um projeto, por exemplo, o projeto da escola seria desenvolver um projeto de leitura. Mas esse mesmo projeto poderia ser desenvolvido numa biblioteca.

(Professora de projeto Elza – T1)

É fato que muito se tem feito ao longo dos anos no âmbito das políticas acerca da promoção da leitura, principalmente na esfera de distribuição de materiais e livros literários, como foi destacado no capítulo três. Entretanto, o que cabe agora discutir é o que se tem feito com esses materiais que têm chegado às escolas e instituições de Educação Infantil. É sabido que o simples fato de proporcionar acesso aos livros literários não garante a formação de nenhum leitor, pois, como afirmaram Brandão e

Rosa, “não basta oportunizar seu contato direto com livros. É fundamental que o educador se coloque como mediador nessa inserção no universo simbólico.” (2011, p. 40).

Dessa forma, daqui para frente, é necessário que exista um equilíbrio prático e também proporcional nos investimentos entre os programas de distribuição de livros, de formação de mediadores e de instalação, conservação e/ou incremento de estruturas de apoio para a promoção da leitura. Sem profissionais bem formados, sem uma mediação efetiva, sem estruturas básicas adequadas (entre elas, uma biblioteca), os livros se tornam apenas mais um volume nas estantes precárias e nos cantinhos de leitura.

A fala da professora aponta para o que afirma Silva (1995), pois, para o autor, o bibliotecário escolar deve “dedicar-se menos às atividades mecanizadas e muito mais a programas de incentivo à leitura, junto aos alunos, com o apoio de outros educadores, como os professores e os especialistas” (p. 79).

Portanto, frente aos resultados expostos juntamente com os fragmentos das entrevistas com as professoras, pode-se destacar que muito ainda precisa ser feito para que o papel da biblioteca na instituição de Educação Infantil cumpra sua função.

Não cabe somente cobrar das professoras uma postura diferente frente às práticas que elas realizam ou deixam de realizar na biblioteca. É necessário, antes de tudo, investir num local adequado, elaborado, projetado, na qualidade do acervo, na presença de um profissional que se responsabilize por promover esse espaço. Enfim, pensar primeiramente numa infraestrutura que proporcione não só um ambiente adequado, mas, antes de tudo, um ambiente inspirador, para os professores e, principalmente, para as crianças.

Parece um luxo priorizar a questão da biblioteca, quando ainda há questões mais urgentes em evidência, como, por exemplo, garantia de acesso de todas as crianças à educação básica. Todavia, essa discussão é profícua e necessária para que a Educação Infantil cumpra o seu papel de formar sujeitos críticos, inventivos, curiosos e aptos a imaginar, criar, propor, fantasiar. Devido ao déficit e ao descaso para com a Educação Infantil por tantos anos, querer bibliotecas à altura e querer profissionais capacitados, definitivamente, não é querer demais.

#### **4.4 O perfil das professoras pesquisadas**

Como este estudo enfoca as práticas de leitura literária na perspectiva da ação docente, considerou-se relevante traçar o perfil das professoras envolvidas na pesquisa.

Esta seção será dividida em duas partes: a primeira enfocará os cursos de capacitação docente que as professoras entrevistadas já concluíram e os que ainda desejam fazer. Serão analisadas, também, as questões que se relacionam ao gosto pessoal de cada uma delas referente a leituras literárias, destacando suas preferências, autores, e frequência de leitura. A segunda parte enfocará o modo como elas compreendem a literatura infantil e a sua avaliação acerca das práticas que são realizadas na UMEI.

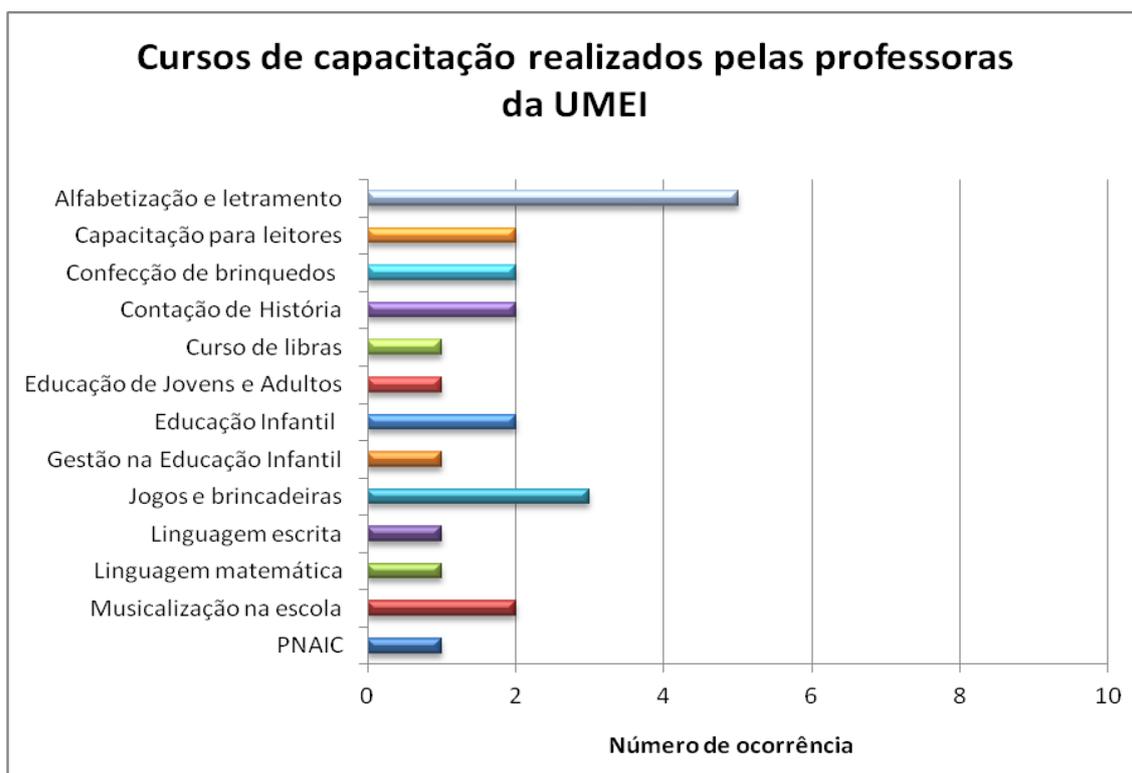
##### **4.4.1 O perfil das professoras como leitoras**

No âmbito das políticas públicas de incentivo à leitura, muito se tem discutido sobre a necessidade de oferecer cursos de capacitação docente de maneira continuada, de modo que os profissionais da área se mantenham atualizados e que as possíveis deficiências oriundas de sua formação possam ser minimizadas. Sobre os cursos de formação já realizados, grande parte das professoras entrevistadas afirmaram que haviam feito diversos cursos. Abaixo, segue o gráfico com os cursos<sup>47</sup> e a quantidade de vezes que foram citados.

---

<sup>47</sup> Muitas professoras afirmaram que já haviam feito vários cursos, mas não souberam precisar o nome deles.

GRÁFICO 18



Fonte: Dados coletados pela autora, 2013.

Por meio da análise do gráfico, o curso de “Alfabetização e Letramento” foi o mais mencionado pelas professoras. Relacionados com a literatura, foram citados dois cursos, sendo eles: “Contação de história” e “Capacitação para leitores”. Vale destacar que as professoras não mencionaram a Prefeitura de Belo Horizonte como promotora dos cursos que haviam sido realizados, mas, sim, outros órgãos de outros lugares, como a cidade de Vespasiano, a rede Promove, curso realizado no Minas Tênis Clube, e curso realizado por um jornal, como mostram as respostas a seguir:

Já fiz vários cursos. Um que me marcou foi um que eu fiz num jornal, não me lembro o nome do jornal.  
(Professora de projeto Dirce – T3 e T7)

Já, né? Eu fiz no Minas Tênis em 2007 que eu fiz quinta, sexta e sábado, o dia inteiro. Falando sobre Educação Infantil, tudo sobre Educação Infantil. Foi muito bom.  
(Professora referência Karla – T1)

Já vários. Eu fiz capacitação para leitores, pra tornar os alunos melhores leitores, fiz capacitação de jogos e brincadeiras, capacitação de criação de brinquedos infantis, jogos de sucata, lúdico. Tudo que

you think in Vespasiano tem, aqui tem e eu tô fazendo. Eu adoro fazer. Lá em Vespasiano tem muito.  
(Professora referência Roberta – T4)

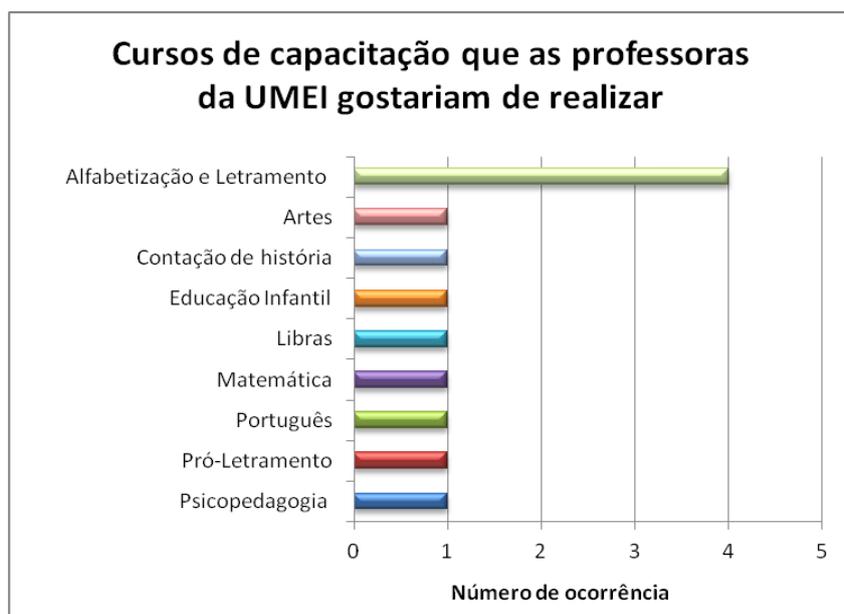
Já, fiz diversos. [...] fiz pela rede Promove também, mas eu não vou lembrar o nome certinho.  
(Professora referência Renata – T5)

Somente a professora Gisele (referência da T2) afirmou não ter realizado ainda nenhum curso, lembrando que essa professora atua na área da Educação há apenas três anos. A formação dos professores tem sido alvo constante de discussões e reivindicações da classe. Muitas professoras se dizem não se sentirem preparadas para lidar com algumas situações que lhes são impostas no dia a dia da profissão. Silva (2009) discute essa questão e salienta o fato de os profissionais responsáveis pela formação de futuros leitores não serem leitores, o que representa, de fato, uma grande contradição. Nas palavras do autor:

No Brasil, a formação aligeirada – ou de meia tigela – dos professores, o aviltamento das suas condições de trabalho, o minguado salário e as políticas educacionais caolhas fazem com que os sujeitos do ensino exerçam a profissão sem serem leitores. Ou então, sejam tão somente leitores pela metade, pseudoleitores, leitores nas horas vagas, leitores mancos, leitores de cabresto e outras coisas assim. (SILVA, 2009, p. 23).

Sobre os cursos que desejariam realizar, as respostas recaíram em maior número no curso de “Alfabetização e Letramento”. As outras respostas foram bem diversificadas, das quais apenas uma contemplou a área da leitura literária. O resultado é apresentado no gráfico que se segue.

**GRÁFICO 19**



Fonte: Dados coletados pela autora

Muito se fala na prerrogativa de ser um leitor para que se possa formar um novo leitor. A respeito disso, foi perguntado na entrevista para as professoras como elas se avaliavam como leitoras de literatura e a que fato elas atribuíam essa atual situação.

**GRÁFICO 20**



Fonte: Dados coletados pela autora, 2013.

A professora que se considerou ótima atribuiu esse fato à influência que obteve do seu pai na infância, pois ele era dono de uma banca de revistas e diariamente levava para ela revistas, livros e gibis. Ela afirmou gostar muito de ler e disse que, durante a adolescência, costumava trocar livros e revistinhas com os colegas.

As professoras que afirmaram serem boas leitoras disseram que, apesar de gostarem de ler, não estavam com tempo para realizarem muitas leituras. Algumas afirmaram que atualmente só estavam lendo a Bíblia e livros de autoajuda, como apontam os seguintes trechos da entrevista:

Olha, igual eu te falei, eu leio até bastante, mas mais livros de autoajuda, livros evangélicos, eu acho que se for olhar eu estou crescendo, mesmo que seja livros de autoajuda, livros evangélicos, mas eu acho assim que eu poderia ler mais, assim outros livros, né? [...]. Eu não estou lendo tanto o quanto eu gostaria por falta e tempo, porque assim, o tempo quando eu tenho eu tenho que dividir o meu tempo com a minha filha, que eu quase não fico muito, tem o trabalho de casa, marido, filho, casa. E eu tô assim muito cansada.

(Professora de projeto Dirce – T3 e T7)

Eu gosto. Eu gosto e assim e eu acho que eu lia bem mais. Hoje assim pela rotina, por tudo, a carga horária, o trabalho em si eu acho que eu leio bem menos, né? Assim, com as minhas crianças eu leio muito, por que eu gosto, mas para a minha formação nem lembro, eu acho que mais ultimamente eu tenho lido a Bíblia.

(professora de projeto Elza – T1)

Eu gosto. Pelo menos 3 livros por ano. Agora é mais pelo fato de eu ter começado na Educação Infantil.

(Professora referência Gisele – T3)

O fenômeno da espiritualidade e da religiosidade apresentou-se de forma significativa no rol de preferências de leituras, juntamente com os livros de autoajuda. As professoras que se consideraram leitoras razoáveis também atribuíram o fato de ler pouco pela falta de tempo e também afirmaram que a leitura que fazem é a própria leitura literária que fazem com as crianças, evidenciando que, fora do contexto escolar, não desenvolvem a rotina de leitura literária.

Eu gosto de literatura, mas eu não me considero uma boa leitora não, porque eu não leio com frequência. Apenas mais para o meu trabalho com as crianças mesmo. Eu lia mais, mas depois que comecei a trabalhar eu leio mais com o objetivo de trabalho porque a gente não tem muito tempo.

(Professora referência Vilma – T7)

Eu acho que eu tenho que me aprofundar mais, eu acho que eu tenho que ler mais. Atribuo isso pelo falta de tempo, correria.

(Professora de projeto Alice – T4 e T5)

Razoável. Eu gostaria de ter mais tempo pra ler, mas não tenho. Então é razoável por isso, porque gostar eu gosto, mas... a gente não tem aquele tempo disponível para estar lendo. Mas na medida do possível que a gente puder ajustar o tempo, lendo alguma coisa literário.

(Professora referência Karla - T1)

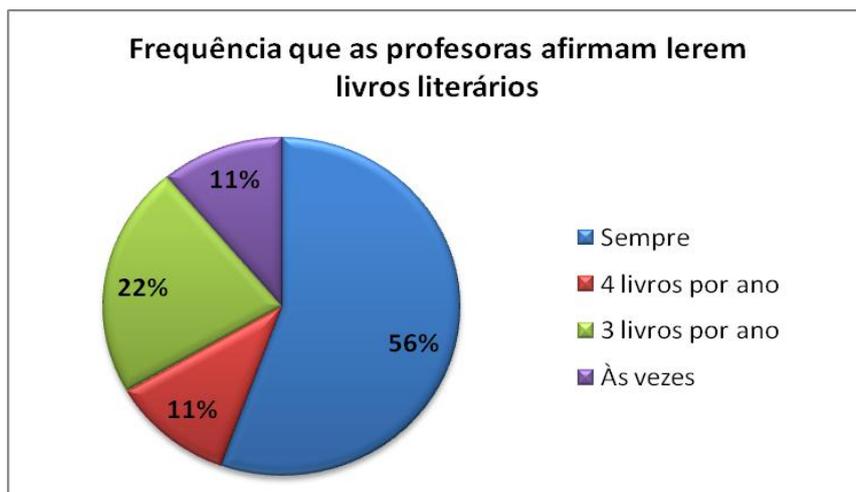
Pelas respostas, parece que o grande problema do mundo moderno chama-se falta de tempo! As obrigações de trabalho e tarefas cotidianas, como cuidar de casa e filhos, ocupam grande parte do tempo das profissionais, sendo o tempo para leituras “despretensiosas” raro demais. Considerando outra perspectiva, Cademartori (2009) associa o fato de muitos professores não possuírem o hábito de leitura devido a uma deficiência que supera a questão pessoal. Ela atribui esse fato ao conjunto de conformações históricas e políticas que não asseguram condições favoráveis à formação de leitores. Nas palavras da autora:

Não podemos esquecer, porém, que muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, com a dívida social do país com seu povo. (CADEMARTORI, 2009, p. 25).

Sobre a importância de o professor ser um leitor, Silva (2009) afirma: “o cerne do desenvolvimento da identidade de um professor é, sem dúvida, a leitura. [...]. Professor, sujeito que lê, e leitura, conduta profissional, são termos indicotomizáveis – um nó que não pode nem deve se desatar.” (p. 23).

Foi perguntado sobre a frequência com que cada uma fazia leituras literárias.

**GRÁFICO 21**



Fonte: Dados coletados pela autora.

Os resultados mostram certa incoerência com os dados anteriores, pois, mesmo as professoras que se avaliam como “boas leitoras”, assumem que leem pouco devido à falta de tempo e ao excesso de afazeres. Entretanto, ao serem indagadas sobre a frequência com que realizam leituras literárias, 56% afirmam que leem sempre. Desse total de professoras que afirmam ler sempre, 40% atribuem isso ao fato de lerem sempre com as crianças, 40% alegam ler literatura adulta e citam como últimas leituras *O código da Vinci*, de Dan Brow, *A Travessia* e *A cabana*, de Willian P. Young. E os 20% restantes afirmam ler diariamente notícias em jornais, revistas ou internet.

Ao serem questionadas sobre que gênero literário mais gostam de ler, o mais citado foi romance, ficção, literatura infantil, livros de autoajuda e a Bíblia. Ainda sobre a questão da leitura pessoal, elas responderam os autores de que mais gostavam. O autor mais citado foi Augusto Cury, ressaltando a preferência pelos livros com viés psicológico e reflexivo sobre as questões da vida humana. Salienta-se o fato de duas professoras não terem citado o nome de nenhum autor, mesmo afirmando gostar de “vários”. Outro ponto a ser destacado é o fato de a professora Roberta ter citado apenas escritores que se dedicaram a escrever para crianças, fato que é compatível com as outras respostas que proferiu, nas quais afirmava ler e gostar somente de literatura infantil. Abaixo, seguem as principais respostas.

Ai são tantos! No momento agora não lembro de nenhum.  
(Professora referência Vilma – T7)

Gosto de romance e às vezes leio por obrigação também, textos que são obrigatórios. Não tenho nenhum autor preferido.  
(Professora referência Mariana– T3)

Ah... tem vários que eu gosto. Deixa eu ver se eu lembro de algum agora. Maria Clara Machado, quem mais que eu gosto? Ziraldo eu gosto também, mas tem mais... Tatiana Belink eu gosto das ilustrações.  
(Professora referência Roberta – T4)

Eu gosto muito do Rubem Alves. Sou apaixonada com ele.  
(Professora de projeto Alice – T4 e T5)

Eu sempre quando vou buscar um livro para eu ler acaba sendo uma história mais verídica. Sobre educação eu também gosto muito de ler. Augusto Cury também, ai eu amo Augusto Cury.  
(Professora referência Karla – T1)

Augusto Cury e Rubem Alves.

(Professora de projeto Dirce – T3 e T7)

Gosto de romance e às vezes leio por obrigação também, textos que são obrigatórios. Não tenho nenhum autor preferido.

(Professora referência Mariana– T3)

Harold Robbins, Augusto Cury, Agatha Christie e Zélia Gaspareto.

(Professora referência Gisele – T2)

#### **4.4.2 Avaliação das professoras sobre a prática de leitura literária na UMEI**

Essa seção tem como objetivo traçar um paralelo entre o que foi observado relativo às práticas de leitura literária e o discurso proferido pelas professoras acerca do trabalho que elas realizam com a literatura em sala de aula e sobre o trabalho que é realizado nessa perspectiva na UMEI. Os resultados apontam para um discurso que vai além do que foi observado no cotidiano e demonstram que, na teoria, todas as professoras valorizam mais a literatura do que mostra a sua prática.

Perguntamos como elas avaliavam o trabalho com a literatura na Educação Infantil e todas foram unânimes ao dizer que achavam importantíssimo e fundamental para as crianças. Foi interessante perceber como algumas das professoras associaram a importância da literatura a uma forma de nutrir a imaginação. Outras também citaram a questão de formar “o gosto” pela leitura desde pequeno.

Ah, é muito importante, é aí que forma.

(Professora referência Roberta – T4)

É fundamental, é fundamental porque ali desperta o gosto pela leitura, fantasias, imaginação, sabe, é muito bacana. E o gosto pela leitura é fundamental. A pessoa toma gosto desde pequenininho, vai formar um leitor capacitado.

(Professora de projeto Alice – T4 e T5)

Ótimo. Na literatura infantil principalmente que vai estar abrangendo todos os aspectos para desenvolver com a criança, a imaginação. Então tem tudo a ver, né? A literatura com a Educação Infantil.

(Professora referência Karla – T1)

A literatura é de suma importância na Educação Infantil, não só na Educação Infantil, mas eu acho que é na educação que você desperta esse gosto pela leitura.

(Professora de projeto Dirce – T3 e T7)

Faz toda a diferença, ali a criança consegue se expressar, ela se coloca no lugar do personagem.

(Professora referência Mariana– T2)

É importantíssimo. A criança é muito sonhadora, criativa. Isso expande o conhecimento.

(Professora referência Gisele – T3)

As respostas nos mostram como é comum o fato de associar a literatura com sonho, criatividade, imaginação e forma de se expressar. Interessante destacar a fala da professora Karla, que diz que a literatura infantil “vai estar abrangendo todos os aspectos para desenvolver com a criança [...]” e, em seguida, fala: “a imaginação”. Destaca-se essa fala para explicitar um modo generalizado de conceber a literatura, considerando apenas que “desenvolve todos os aspectos”. Quais seriam, então, aquilo que a professora resume como “todos os aspectos”?

Quando foi pedido para que as professoras completassem a frase: Para você literatura infantil é..., obtivemos mais uma vez respostas idealizadas que enfatizam a associação da literatura com viagem, sonho, imaginação e fantasia.

É viajar. Conhecer novas possibilidades, novos mundos, novos amigos, principalmente imaginários.

(Professora referência Vilma – T7)

Imaginação, a fantasia, o estímulo para a leitura.

(Professora referência Karla – T1)

Acho que é imaginação. Ali as crianças se soltam mesmo, ela vai além.

(Professora de projeto Dirce – T3 e T7)

Ah, pra mim literatura infantil é sonhar.

(Professora de projeto Elza – T1)

Fantasia (risos).

(Professora referência Mariana- T2)

A professora Elza, ainda que tenha afirmado que literatura infantil é “sonhar”, continuou sua fala associando a leitura literária como fonte de ensinamentos, como forma de adquirir conhecimentos.

Eu acho que é ensinamento, porque eu lembro que eu leio os livros assim, que nem eu li um que era sobre o trânsito, que era literatura infantil, aí eles começaram a trazer um tanto de coisa: “ah... às vezes

eu quero ficar sem cinto!”, aí a gente vê que dá para ensinar tanta coisa. (Professora de projeto Elza – T1)

Essa concepção de literatura infantil como porta de entrada para ensinamento de padrões, comportamentos, regras sociais, ainda hoje está presente nas práticas de leitura literária, como vimos por meio de alguns exemplos aqui relatados. Corsino (2010) classifica bem a faceta pedagógica da literatura infantil ao relacioná-la com a concepção histórica da infância. Para a autora:

A imagem da criança enquanto sujeito ativo, no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e se transformando, ainda não está totalmente disseminada. Estas ambiguidades e contradições se expressam nas produções culturais para as crianças que nem sempre conseguem se libertar do cunho moralizante originário e também nas formas como estas produções chegam às crianças, pelas mediações dos adultos. (CORSINO, 2010, p. 186).

A autora aponta a importância exercida pelo mediador de leitura, pois, segundo ela, é ele o responsável por provocar argumentações, diálogos. É ele que irá emprestar sua voz ao texto, imprimindo seu ritmo, sua melodia. Será ele o responsável pela organização e preparação do ambiente. Considerando todas essas questões, quando as professoras realizam práticas de leituras não planejadas, com livros escolhidos aleatoriamente, muitos desses aspectos são perdidos e a prática de leitura, certamente, prejudicada. O exemplo que a professora Elza deu ao citar o uso da literatura para ensinar regras de trânsito provavelmente não favorecerá a fruição da leitura e a entrada no espaço ficcional da literatura.

Perguntamos para as professoras como elas avaliam o trabalho com a literatura infantil que é realizado na UMEI e a grande maioria considerou o trabalho muito bom, muito intenso e com bons resultados. Apenas a professora Mariana considerou que o trabalho com a literatura infantil poderia ter sido mais explorado, entretanto, por falta de tempo, muitas vezes isso não acontecia. Duas professoras associaram o bom desenvolvimento da UMEI com a literatura com o fato de a vice-diretora incentivar e solicitar que as leituras literárias fossem realizadas diariamente com as crianças.

Em relação ao trabalho individual de cada uma envolvendo práticas literárias, foi perguntado se elas promoviam atividades ou criavam situações de aprendizagem nas

quais as crianças entram em contato com textos literários, e, em caso afirmativo, como esse contato era realizado e com que frequência.

Todas as professoras afirmaram que desenvolvem atividades e criam situações de leitura, das quais contação de história, exploração livre do cantinho de leitura, reconto oral da história foram as mais citadas. Tanto pela exposição da rotina, das práticas de leitura, quanto pela fala das professoras, foi percebida a ausência de propostas que englobassem o contato das crianças com textos poéticos. Considera-se que o contato e a exploração de textos dessa natureza sejam fundamentais na Educação Infantil. Nas palavras de Machado (2011):

Os acalantos, as cantigas de roda, as parlendas, os trava-línguas, as adivinhações são algumas das manifestações que evidenciam a aproximação entre o espírito lúdico da criança e os elementos poéticos. Essas expressões da literatura oral, que subvertem os esquemas linguísticos habituais, ampliam as possibilidades de usos da linguagem, e se tornam potencialmente um delicioso material para a decifração do mundo pela criança. (MACHADO, 2011, p. 45).

Machado (2011) ainda salienta que a poesia endereçada à criança preserva a função lúdica que é própria da idade e das curiosidades das crianças, permitindo o conhecimento da língua e as possibilidades que ela oferece. No entanto, nenhuma das atividades que foram realizadas durante o período de observação na UMEI contemplou essa dimensão.

Em contrapartida, as questões raciais foram amplamente abordadas, o que foi observado por meio das práticas e pela fala da professora Alice, que ressaltou que seu trabalho é voltado para a conscientização racial na UMEI. Na fala da professora: “Eu costumo trabalhar livros de literatura africana, dentro das relações étnico-raciais, para conscientizar desde pequenininho as crianças sobre a questão da diferença, dos valores.” (Professora de projeto Alice, T4 e T5).

Como foi apontado na descrição da rotina das turmas de 4 e 5 anos, os momentos de brinquedo livre em sala de aula foram consideravelmente superiores às atividades que envolviam livros literários em todas as turmas observadas. O número de ocorrências de reconto oral, de leitura literária pela professora e de exploração do cantinho de leitura foram pouco expressivos em todas as turmas, com a única exceção da Turma 2, na qual a professora Gisele proporciona diariamente momento de exploração dos livros

literários do cantinho de leitura. Tendo em vista esse panorama, ao serem perguntadas sobre a frequência com que realizam atividades que envolviam livros de literatura infantil, as respostas variam, mas nenhuma considerou como insatisfatória ou inferior ao desejável. As principais respostas em relação à frequência foram:

Ah bastante, as minhas aulas a maioria é baseada em cima de textos. A maioria das minhas aulas, nem que seja por texto coletivo, texto fatiado. Eu trabalho sempre em cima de textos assim.  
(Professora referência Renata – T5)

O ano inteiro.  
(Professora de projeto Alice – T4 e T5)

Olha sempre. Porque sempre a gente tá folheando com eles revista. Igual as revistinhas que eu trouxe, os livros estão sempre dentro da sala de aula, e eles sempre folheando. Então, é uma coisa contínua, uma atividade contínua, que você tem que estar sempre ali.  
(Professora referência Karla – T1)

Diário.  
(Professora de projeto Tatiana – T6)

Como a gente trabalhou o projeto, então assim, acho que foi constante aquilo ali, a gente lia, depois eles faziam o reconto, desenhos, nossa, acho que foi a maior parte, o tempo inteiro foi o contato com o livro. Foi bacana.  
(Professora de projeto Dirce – T3 e T7)

Semanalmente.  
(Professora referência Mariana – T3)

Todos os dias.  
(Professora referência Gisele – T2)

Ao compararmos os dados, verificamos que as práticas envolvendo livros literários são mais intensas no discurso do que efetivamente nos dias que foram pesquisados. Os projetos literários de fato ocorreram durante o ano inteiro, como foi o caso da construção do “livrão” baseado na história “*Pretinha de Neve e os sete Gigantes*”, e o projeto Sacola Literária, que tinha por base a leitura do livro “*O menino Nito*”. Ainda que essas práticas dessem conta de envolver as crianças de todas as turmas o ano inteiro com a literatura, momentos individuais das professoras com a sua turma foram pouco observados, e as situações de aprendizagem criadas eram sempre as mesmas, como a leitura do livro literário pela professora, reconto oral da história e registro por meio do

desenho. A professora de projeto Elza ressaltou o modo de trabalhar espontâneo que realizava com a literatura em sua sala de aula.

Na verdade eu não faço um planejamento rígido não, tem dia que eu entro na sala e falo: “hoje é um dia que merece uma história.”. Ou então, várias vezes eu entrei (na sala) bati o olho em um livrinho que tá lá no fundo da sala, achei bacana olhando a capa e penso assim: “eu queria conhecer essa história”. Então eu aproveito a oportunidade para eu conhecer a história lendo pra eles. Então eu já fiz muito isso.  
(Professora de projeto Elza – T1)

As professoras foram indagadas sobre os critérios que utilizavam para escolher os livros que seriam lidos com as crianças. Foi possível notar que o critério mais utilizado é a leitura prévia da história realizada por elas e a livre escolha das crianças de acordo com o que elas mais se interessam.

Eu procuro mais o que é de interesse deles, o que eles gostam. Já que eles gostam de contos de fadas eu procuro mais os contos de fadas.  
(Professora referência Vilma – T7)

Eu gosto da história. Eu gosto de ler primeiro e depois conto pra eles. Então o critério que eu acho é uma capa diferente, a maneira de contar, como a gente conta, para chamar a atenção deles.  
(Professora referência Renata – T5)

Já aconteceu de eu pegar mesmo, pegar aleatório, mas já tiveram vezes de pegar de acordo com que eu vi deles. Da curiosidade deles. Então, por exemplo, se eles falam assim: “Ô professora, como que a gente nasce?”. Então você vai pegar alguma coisa, que, né, vai abordar isso.  
(Professora referência Karla – T1)

Geralmente quando eu trabalho com leitura, eu gosto de ler o livro antes. [...]. Aí quando eu não conheço o livro, eu gosto de ler antes para poder ver se está de acordo e se é uma história que vai interessar. Eu acho que literatura infantil tem que buscar muito pelo imaginário da criança.  
(Professora de projeto Tatiana – T6)

Geralmente a gente não escolhe, deixa-os escolherem o livro que quer.  
(Professora de projeto Dirce – T3 e T7)

Normalmente são eles que escolhem. Eles vão ao cantinho de leitura e escolhem um livro. Aí eu conto a história, peço eles para fazerem o relato.  
(Professora referência Mariana – T2)

Pelas respostas obtidas, percebemos que na maioria das situações, os critérios de seleção dos livros literários pelas professoras se baseavam na escolha livre pelas crianças, atratividade da capa e das ilustrações e por temas de interesse que elas desejavam abordar com a turma. Não foram observados critérios bem definidos no que diz respeito à adequação da etária, qualidade do projeto gráfico-editorial, qualidade temática e textual da obra. A escolha fica muito a cargo das crianças, segundo afirmam algumas das professoras, o que favorece práticas de leitura literária que não são preparadas antecipadamente, ainda mais quando o livro escolhido pela criança não é de conhecimento da professora. A respeito da mediação, Corsino (2010) afirma que ela “começa na escolha do acervo e dos recursos e na organização do espaço para abrigar o acervo e promover a leitura.” (p. 188). Ou seja, além de ser fundamental que o professor conheça a obra que será lida e as demais obras do acervo, é necessário preparar um ambiente com clima favorável para a leitura, que seja propício às interações entre os sujeitos e à circulação das crianças.

Ao se abordar o estabelecimento de critérios, a fala da professora Elza remete à instrumentalização da leitura literária como base para o ensinamento de regras e padrões comportamentais, faceta que já foi verificada nas práticas de leitura literária e também em outras falas das professoras.

Depende do momento. Tem dia que eu deixo eles escolherem e tem dia que não, que eu quero direcionar o trabalho. Por exemplo, se eu quero trabalho com relação étnico-racial escolho um livro de determinado autor. Então assim, eu fico pensando, às vezes um momento já requer... Eu já tive muito problema de indisciplina, então eu tive que pegar uma coleção que falava de amizade, respeito, pra eles verem na história, se colocar em situações para ver se melhorava mesmo, e funciona, eles lembram do personagem. Eu li pra eles “Breno, Breno” (*de Thais Linhares*) que era um livro que tinha que falar com o menino diversas vezes e o menino não atendia, e quando eles não me atendem eu falo pra eles: “Você quer ser Breno?”. Aí eles falavam: “Não”. Então assim, eu acho que você pode pegar o real e colocar ali dentro da literatura.

(Professora de projeto Elza – T1)

Em relação aos espaços utilizados para realização de atividades que envolvem a leitura literária, perguntamos quais os espaços que as professoras utilizavam e quais os espaços que elas consideravam como o preferido das crianças. Nessas respostas, as professoras se dividiram, pois metade afirmou utilizar mais a sala de aula e a sala multiuso, e a outra metade afirmou explorar todos os espaços da UMEI, como parquinho, arena, sala de

aula, sala multiuso, corredores, etc. A fala da professora Elza reafirma uma situação que é muito comum de ser observada nas escolas em relação aos momentos que envolvem a leitura literária, no caso, o fato de sempre associar uma atividade posterior à leitura do livro, como se isso fosse uma prerrogativa, ou seja, sempre que eu leio, tenho que “tirar” dali uma atividade.

Eu utilizo muito a sala de aula mesmo, porque eu acho assim, o lugar você que faz propício. Se você põe um tapete no chão, você senta lá na rodinha com o menino, você pode trazer uma caixa, pôr o livro dentro, você que faz. É muito fácil trabalhar com leitura. Não sei se porque eu gosto mesmo e acredito, então é muito fácil. No dia que eu chego em sala de aula e não tenho um planejamento, eu penso num livro (risos) e dali eu tiro uma atividade. Eu leio livro, a gente comenta, conta, e dali eu dou para eles criarem o desenho, ou alguma coisa, criar alguma atividade daquilo.

(Professora de projeto Elza – T1)

Sobre os espaços preferidos pelas crianças, as professoras foram unânimes em dizer que elas preferem os espaços externos da UMEI.

Mediante tudo o que foi apresentado, é possível perceber algumas regularidades e também incongruências ao se analisar a rotina das turmas de 4 e 5 anos da UMEI, as práticas de leitura literária promovidas, a utilização da biblioteca e o discurso das professoras.

Em relação à rotina, ficou evidenciado que todas as professoras oferecem muitos momentos de brincadeira sem que haja qualquer tipo de mediação por parte da professora, a menos que aconteça algum tipo de conflito. As práticas que envolviam livros literários foram mais esporádicas e se pautavam nos mesmos princípios, como a leitura da história para as crianças, reconto oral, desenho, pintura e conversa depois da história. Foi percebida a ênfase nas atividades que envolviam questões étnicas e raciais e ausência de atividades que contemplassem a diversidade dos gêneros e suportes textuais. Percebeu-se, também, subutilização da biblioteca para a realização de práticas que envolvessem a literatura e, principalmente, de momentos em que as crianças pudessem explorar os livros da biblioteca. Na fala das professoras, a importância dada à literatura foi percebida de forma mais intensa, o que contraria os resultados obtidos por meio da observação de campo.

Após a finalização da apresentação dos dados, a conclusão a que se chega é que a Educação Infantil continua a ser um grande desafio para pesquisadores, professores, gestores e políticos. A conquista de direitos legais acerca do reconhecimento da Educação Infantil e também da pré-escola como primeira etapa da Educação Básica lança novos desafios na perspectiva da formação que contemple a especificidade e os direitos das crianças. É necessário investir para que as crianças obtenham, nesses espaços, além de cuidado, o desenvolvimento de suas capacidades relativas à comunicação, expressão, interação e ao pensamento. É preciso que as crianças sejam respeitadas na sua diversidade cultural, social, política e econômica, e que o princípio da socialização, por meio de atividades significativas, inventivas e reflexivas, seja proporcionado de modo diversificado e atrelado às práticas sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, me propus a investigar práticas de leitura literária realizadas por professoras da Educação Infantil, em turmas de alunos de 4 e 5 anos, de uma UMEI de Belo Horizonte.

Antes de ingressar na pesquisa de campo, muitas dúvidas se faziam presente e muitas hipóteses eram constantemente formuladas e reformuladas. Havia dúvida sobre a quantidade de turmas a serem observadas, sobre o foco de análise e sobre o modo de registro que deveria ser adotado na pesquisa de campo. Muitas dúvidas giravam em torno de como seria a recepção dos profissionais e das crianças da UMEI, das condições que encontraria pela frente na pesquisa de campo e de quais resultados iria obter por meio deste trabalho.

Antes de ingressar no campo de pesquisa, as estratégias foram cuidadosamente pensadas e diferentes estudos bibliográficos foram realizados a fim de que se obtivessem melhores resultados.

Todavia, logo que comecei a frequentar a UMEI, percebi que as possibilidades eram imensamente superiores ao que eu havia imaginado previamente. No começo, era tanta novidade que me sentia confusa sobre o que observar, como observar, como registrar e como me colocar frente às pessoas. Tudo me parecia importante e relevante para a pesquisa, tudo parecia ter relação com as práticas de leitura literária. Percebi, então, que estava iniciando um processo de conhecimento único e extremamente enriquecedor. Era necessário manter o foco da pesquisa para não perder de vista os objetivos que haviam sido traçados.

A receptividade de todos os envolvidos na pesquisa, principalmente das professoras e da coordenação da UMEI foram fundamentais para o seu bom andamento. A abertura que me foi proporcionada pela instituição escolar fez com que a coleta de dados fosse realizada de forma abrangente e tranquila.

A entrevista semiestruturada me permitiu conhecer melhor as professoras pesquisadas e suas concepções sobre literatura infantil. Pelo fato da entrevista ter sido realizada ao

final do período de observação, as professoras já se sentiam a vontade na minha presença, o que favoreceu o bom transcorrer da “conversa”.

A opção de sete turmas para serem observadas, no início da pesquisa de campo, foi questionada pelo fato de constituir um número grande de turmas o que diminuiria o tempo de observação em cada uma delas. Contudo, preferiu-se manter essa decisão por acreditar que essa abrangência da análise proporcionaria uma visão geral do conjunto de turmas da UMEI e mostraria também tanto as diferenças que existem na rotina das turmas como algumas atividades recorrentes em todas elas. Esse tipo de análise possibilitou, assim, a apresentação de uma visão de conjunto sobre o que acontece em turmas de 4 e 5 anos da Educação Infantil de uma determinada UMEI.

Por meio da descrição e da análise das atividades de cada uma das turmas, algumas conclusões merecem ser destacadas nessas considerações finais.

Certamente, um dos dados que chama atenção é a quantidade de vezes em que, na rotina diária, as crianças têm momentos livres para brincarem em sala de aula. Esses momentos são praticamente diários e muitas vezes acontecem mais de uma vez durante o turno da aula. Entende-se que brincar sem interação mediada pelo adulto pode propiciar uma forma de influência mútua importante para o processo de aprendizagem da criança, na medida em que facilita a construção da autonomia e promove a criatividade. Além disso, por meio da brincadeira, as crianças vivenciam, no seu cotidiano, o plano do faz de conta e da imaginação a partir de experiências lúdicas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira de modo que se promovam variadas e significativas experiências em momentos individuais e coletivos.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil/RMBH consideram o brincar "como forma de apropriação e de criação e recriação das culturas." (Belo Horizonte, 2009, p. 42). De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil,

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do

papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, p. 27, v.01):

Entretanto, da mesma forma que se considera a importância fundamental da brincadeira para a Educação Infantil, aponta-se como sendo essencial que esses momentos de brincadeira, sem a intervenção mediada pelo adulto, sejam tomados como momentos pedagógicos importantes para a observação e a reflexão sobre a prática educativa. Não se percebeu, nesses momentos, uma intenção pedagógica por parte das professoras que possibilitassem a construção de novos conhecimentos para apoiar o seu fazer pedagógico. Além disso, as professoras não se envolviam nas brincadeiras e não se engajavam nos jogos, de modo que a criança fosse provocada a pensar e a resolver situações mais desafiadoras para ela. O papel das professoras durante essas situações se reduzia à mediação de conflitos que por vezes aconteciam entre as crianças. Fora isso, atuavam como espectadoras ou utilizavam esses momentos para colocarem em dia alguma tarefa da turma, como colar bilhetes na agenda.

Em relação às práticas de leitura literária realizadas pelas professoras, destacam-se alguns aspectos relevantes observados na pesquisa de campo:

Um deles é o fato de duas professoras referência não terem proporcionado às crianças atividade de leitura literária durante o período de observação, ainda que elas tenham afirmado, na entrevista, que faziam isso diariamente. Este descompasso entre o que se diz sobre a prática e a prática de fato observada apontam para um discurso retórico, pois sabem que isso é valorizado socialmente, mas na elaboração das atividades não contemplam, ou contemplam de forma parcial/superficial as práticas envolvendo a leitura literária. Por outro lado, analisando as práticas de professoras referência que fizeram leituras literárias para a turma, considerou-se que os momentos foram raros e, em muitos casos, pouco significativos do ponto de vista da experiência literária que favoreceram. Observou-se uma tendência geral das professoras que são referência da turma delegarem atividades relacionadas à leitura literária para as professoras de projeto. Muitas afirmaram, assim, que as professoras de projeto eram as responsáveis pelo desenvolvimento de projetos que se relacionassem com a literatura. Considerando a quantidade de tempo que as crianças tinham diariamente para brincar sem a mediação de adultos, avalia-se que o fato de terem sido realizadas poucas leituras literárias não

está diretamente relacionado com falta de tempo, mas, sim, com a opção das professoras por esta ou aquela atividade.

A escolha dos livros literários também foi considerada um ponto problemático, visto que, tanto na entrevista quanto na prática, não se percebeu o estabelecimento de critérios bem definidos pelas professoras. Na maioria dos casos, a escolha era feita aleatoriamente pelas crianças, ou, então, se pautavam pelo gosto da professora, que avaliava o livro como bom ou ruim. Vale destacar que o fato das crianças terem a chance de escolher os livros que serão lidos poderia ser uma boa estratégia, desde que seja intercalada com momentos em que os livros são escolhidos pela professora e desde que ela conheça a história dos livros que estão disponíveis. Na entrevista, as professoras não souberam indicar parâmetros específicos que utilizam para a escolha dos livros, mesmo alguns que são considerados básicos, como, por exemplo, adequação da faixa etária. A tendência fortemente constatada nessas escolhas foi a de narrativas que favorecessem, na perspectiva das professoras, o ensino de algum conteúdo, valor moral ou comportamento social que se desejava transmitir. Em resumo, pode-se dizer que as escolhas, em sua maioria, não se guiaram por um critério de qualidade literária, levando-se em conta a literariedade do texto, a qualidade estética das imagens dos livros de literatura infantil, a relação entre as imagens e os textos verbais. A escolha do livro e o conhecimento prévio da história são elementos fundamentais para uma experiência significativa e consistente de leitura literária. Nesse sentido, Corsino (2010) afirma que “o desafio de educar com a literatura numa perspectiva libertadora exige do professor um olhar atento para a qualidade das obras e para as possibilidades de leitura.” (p. 189).

Na UMEI pesquisada apesar do acervo não ser muito volumoso, a escola possui bons livros literários. A coordenação constantemente faz novas compras de livros e promove constantemente o rodízio de livros entre as turmas com a mesma faixa etária. A coordenação da UMEI é sensível ao trabalho com a literatura e sempre incentiva as professoras a lerem para as crianças. Em relação à escolha dos livros literários elas afirmaram não receberem muitas demandas das professoras e dizem que as escolhas se dão por meio da escolha que elas realizam pelos catálogos de livros que são oferecidos pelas editoras. Os livros também chegam por doações da comunidade e das famílias e também através da distribuição dos Kits de literatura da Prefeitura de BH.

Nessa vertente da importância da seleção dos livros, Carvalho (2012) salienta que,

Na seleção de obras de literatura infantil e juvenil, é preciso observar certos critérios referentes ao texto, às ilustrações e a produção gráfica, pois nem tudo que é apresentado no mercado como produto cultural destinado à criança e ao adolescente tem qualidade literária e artística. (CARVALHO, 2012, p. 83).

Além disso, percebeu-se a onipresença do gênero prosa. Todas as práticas de leitura literária que foram realizadas eram do gênero citado. Também não favorecem o desenvolvimento de uma estética própria da poesia, a interação da criança com textos da cultura popular, a possibilidade de brincar com as palavras e muitas vezes com os seus sons e significados. Além disso, o contato com a diversidade de gêneros é fundamental para a formação leitora e para uma experiência literária plena.

É importante que se ofereça às crianças bons e variados livros para que possam se tornar leitores experientes e competentes em relação às escolhas literárias que farão. Para isso, seria também produtivo a garantia de uma maior circulação dos leitores nos ambientes de leitura e uma dinamização dos acervos que propiciasse o desenvolvimento de sua autonomia. Acervos que fossem rotativos e constantemente reorganizados de modo que os livros pudessem ocupar diferentes posições e diferentes níveis de destaque. A criatividade no remanejamento dos livros da biblioteca favoreciam a circulação e a possibilidade das crianças se aproximarem dos livros por diversas vezes e por diferentes motivos. Além de garantir a existência da biblioteca nas instituições de Educação Infantil, é importante que esse espaço esteja integrado ao “projeto político-pedagógico da escola como lugar mais apropriado para o desenvolvimento de determinadas atividades de leitura.” (Carvalho, 2012, p. 82). Nesse sentido o que significa ensinar a criança a usar a biblioteca? O que elas aprenderiam se frequentassem a biblioteca desde muito pequenas? Nas palavras de Patte (2012),

A biblioteca propõe, de fato, um ambiente cultural único e profundamente humano. Ao encorajar cada um a seguir o próprio caminho, ela favorece a emergência das identidades, em sua singularidade. Oferece um espaço onde a expressão das diferenças é possível, desejável e encorajada. É lugar onde se pode aprender a construir relações com o outro. Ela privilegia tudo que liga e religa por meio da acolhida, dos encontros, do “estar junto”, não para se diluir, mas para tentar compreender-se. (PATTE, 2012, p. 330).

Ainda em relação à variedade de atividades, foram observadas práticas de leituras mais recorrentes, como leitura literária pela professora, conto oral pelas crianças e desenho da história. Mesmo que as atividades literárias não tenham contemplado uma grande variedade de práticas, destaca-se como positivo o fato de algumas professoras terem explorado outros ambientes da UMEI para o momento da leitura literária, o que de certa forma, auxiliava na mobilização das crianças para o momento da leitura.

Em relação à utilização da biblioteca da UMEI percebeu-se que esse espaço não possui uma identidade definida. Muitas professoras consideram o local como sala de vídeo, outras dizem que é uma sala multiuso e poucas se referem como biblioteca. Essa não identificação do espaço como biblioteca é mais que justificável ao se verificar os dados referentes à sua utilização. Como foi apontado, em 63% das vezes que as professoras utilizaram o espaço da biblioteca foi para assistirem vídeos com as crianças, como filmes e DVD's musicais, em 28% das vezes elas ocuparam o espaço para o ensaio de festividades e em apenas 7% das vezes a biblioteca foi utilizada como espaço de leitura literária. O fato da utilização desse espaço para leitura literária ser raro corrobora, em grande medida, para a sua falta de identidade como biblioteca e a conseqüentemente não melhoria desse espaço de leitura.

Apesar da subutilização desse espaço para fins literários, as professoras foram unânimes ao responder sobre a importância da biblioteca para instituições de Educação Infantil. Esses dados nos mostram, mais uma vez, o distanciamento entre teoria e prática e a percepção da consolidação de alguns conceitos, como o de que biblioteca e leitura são importantes para a formação das crianças, mesmo que isso não seja realizado na prática por questões que não dependem somente da vontade das professoras.

Notou-se a predominância de leitura literária que tinha como objetivo o aprendizado de regras sociais e morais, o que limita muito o alcance do trabalho com a literatura, na medida em que o objetivo da leitura da história se reduz a ensinar determinados assuntos.

Experiências literárias que possibilitem a criação estética, a partir da plurisignificação de percepções relacionadas à apropriação poética das palavras são importantes para manter a criança ativa no jogo lúdico e simbólico. O fato de uma criança tirar um livro

da estante, passar a página, manusear, promovem momentos de experiência tátil, visual e afetiva com o livro, sendo esses momentos grandes responsáveis por nutrir o imaginário da criança ao mesmo tempo em que lhe permite estabelecer ideias e metáforas, ou seja, desenvolve sua imaginação e contribui para o surgimento da sensibilidade estética da criança.

Dessa forma, seria importante que as atividades de leitura literária na escola não acontecessem apenas para a realização de trabalhos e aprendizagem de conteúdos escolares. A função da literatura deveria ser, antes de mais nada, a de alegrar, de emocionar, de divertir, mas também de exhibir conflitos, de provocar dúvidas, de modo que as crianças pudessem compreender a si mesmas e também ao mundo que a cerca. As experiências de leitura literária podem auxiliar a criança a descobrir o universo no qual ela está imersa e também a identificar sua própria capacidade e possibilidade de transformar a realidade.

Na UMEI pesquisada, outro exemplo de prática muito comum foi o trabalho relacionado às questões raciais e à consciência negra, tendo a literatura como a principal forma de disseminação desses conteúdos. Entende-se a necessidade de se trabalhar com as crianças a questão da diversidade e a construção social e cultural das diferenças, garantidas por lei. Contudo, compreende-se que a forma como essas questões são abordadas não priorizam o diálogo, a problematização e a exposição de ideais, sentimentos e opiniões a partir da pluralidade de vozes do discurso literário. A abordagem em relação à questão étnico-racial geralmente se fazia de modo prescritivo e mecânico, sem que as crianças pudessem se manifestar mais livremente sobre o tema da identidade racial.

Foi possível notar que houve um movimento de valorização da cultura negra e africana o que de fato é muito importante para a construção da autoestima das crianças negras e construção do respeito pelas outras crianças não negras. Para isso, a UMEI proporcionou várias ações como a confecção de murais, telas, panôs, e construção de um boneco negro que era o mascote de todas turmas de 4 e 5 anos, no caso, o boneco Nito. Além dessas atividades, outros momentos também foram significativos para a construção da identidade negra, como, por exemplo, o dia em que a escola pediu que todos os pais fizessem penteado afro nas crianças. Nesse dia, algumas crianças se

vestiram com tecidos e todas desfilaram no pátio da escola, sendo assistidas e aplaudidas pelas outras crianças. Por isso, percebe-se que a instituição é engajada nessa proposta e fomenta práticas interessantes. O que se considera passível de discussão e amadurecimento é a forma como a literatura tem sido utilizada para abordar essas questões. Não se questiona aqui a qualidade dos livros literários escolhido para tratar desses assuntos, pois muitos deles apresentam qualidades literárias e estéticas. Questiona-se o desenvolvimento de atividades que ocorrem após a leitura, que, na maioria das vezes, são limitadoras.

De acordo com Paulino (2004), a formação de um leitor literário significa:

[...] a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte dos seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criança de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto histórico de produção. (p.56)

Portanto, como já foi discutido, para que a formação do leitor literário aconteça é necessária uma mediação eficiente e capaz de compreender a relação do universo infantil com o universo ficcional dos livros literários. O mediador também é aquele que extrapola a sua prática de leitura, oferecendo possibilidades da criança ir além e permitindo que ela vivencie a experiência literária de forma artística e de diferentes maneiras. Nas palavras de Cosson (2006) é função da literatura “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (p. 17).

A fala das professoras em relação às práticas de leitura literária e literatura infantil, como já foi apontado, demonstram certas incoerências entre teoria e prática, como, por exemplo, ao associarem a literatura como forma de disciplinarização das crianças. Considera-se que, por mais que existam alguns equívocos, as professoras da UMEI se esforçam para realizarem um trabalho efetivo e constante com a literatura, principalmente as professoras de projeto. Ainda que as práticas não sejam totalmente adequadas à formação do leitor literário, percebe-se na UMEI um movimento constante

na tentativa de proporcionar boas experiências para as crianças. Não é exclusividade da UMEI pesquisada o fato de muitas profissionais da Educação Infantil se sentirem defasadas em relação à formação docente e almejarem por cursos de capacitação e aperfeiçoamento. Sabe-se que a formação de futuros leitores depende em grande medida do potencial leitor do profissional que realiza a prática. Portanto, há que se pensar não só na formação dos pequenos como leitores, mas também no investimento nesses profissionais que estão em sala de aula, sendo responsáveis pela educação dessas crianças.

Desse modo, entende-se a função social da literatura como forma de ampliar as referências pessoais do leitor e permitir que ele descubra universos desconhecidos. A literatura também é capaz de atender as demandas fantasiosas dos leitores e fazer que eles questionem valores, conceitos e padrões instituídos socialmente. Nas palavras de Silva (2009) “o professor lê e faz ler os seus alunos. O professor lê e provê conteúdos. O professor lê e provê caminhos. O professor lê e se reconstrói nas experiências. O professor lê e se revitaliza incessantemente.” (p. 28)

Estimular a leitura literária é também estimular o desenvolvimento da linguagem oral e ampliar as habilidades de uso da linguagem pelas crianças. Com experiências sistemáticas de leitura literária elas aprendem a interagir de forma cada vez mais autônoma por meio da fala, se tornando ouvintes atentos e perspicazes e conseguindo formular hipóteses e responder as perguntas de forma ativa e atuante.

Em síntese, pode-se dizer que a literatura tem sido trabalhada na UMEI pesquisada com as crianças de 4 e 5 anos. Mesmo tendo desafios a serem superados, as professoras observadas preocupam-se em refletir sobre suas práticas, o que provavelmente acarretará desempenho cada vez melhor e mais comprometido com o aprendizado das crianças. Após a conquista da inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, fazem-se necessários mais estudos acadêmicos que reflitam sobre as práticas realizadas nesses espaços e a fim de que se possa melhorar progressivamente a qualidade do ensino oferecido para as crianças de 4 e 5 anos.

Compreende-se que os fatos descritos na pesquisa são passíveis de diferentes análises e diferentes modos de interpretação. O que foi apresentado nesta pesquisa é uma

possibilidade dentre as muitas que seriam possíveis mediante um contexto tão rico e tão significativo de experiências vivenciadas.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

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

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens*. (In) SOUZA, Renata, Junqueira; FEBA, Berta, L. T. (ors.). *Leitura literária na escola: Reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMARILHA, M. *Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis – Rio de Janeiro, 2006.

AMORIM, Marcelo Otávio de. *As unidades municipais de Educação Infantil em Belo Horizonte: Investigações sobre um padrão arquitetônico*. Dissertação de Mestrado. Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAPTISTA, Mônica Correia; COELHO, Rita de Cássia Freitas. *Educação Infantil: a construção de um direito*. Planejar, Belo Horizonte, ano 2, n.7, p.18-25, abril.2000.

BAPTISTA, Monica Correia. *Leitura literária na primeira infância: a experiência da bebeteca Can Butjosa em Barcelona*. In: MACHADO, Zélia Versiani (org). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.

BATTLES, Mathew. *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Planeta, 2003.

BELMIRO, Celia Abicalil. *Um estudo sobre relações entre imagens e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. Orientadora: Cecília Maria Aldigueri Goulart. NITERÓI-RJ/UFF, 2008. Tese (Doutorado em Educação). 283 páginas.

BELO HORIZONTE. *Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 1990.

\_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte. Resolução n. 01/2000. Aprovada em 13 de novembro de 2000 estabelece normas para a Educação Infantil no sistema municipal de ensino.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. SMED. Estudo Técnico para ampliação do Atendimento Público Municipal para a Educação Infantil na Rede de Ensino de Belo Horizonte. Belo Horizonte : PBH/SMED, 2002.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal. Projeto de Lei nº. 1.323/03. Cria Unidades de Educação Infantil do Município de Belo Horizonte e dá outras providências. Belo Horizonte: Prefeitura Municipal, 2003.

\_\_\_\_\_. Prefeitura Municipal, SMED. Proposições curriculares Educação Infantil rede municipal de educação e creches conveniadas com a PBH. Dezembro/2009.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA. Ester, Calland de Souza. *Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil*. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA. Ester, Calland de Souza (orgs). *Ler e escrever na Educação Infantil*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990, que dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069). Acesso em junho/2014.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: 1991

\_\_\_\_\_. Lei 8.666 de 21 de Junho de 1993, que regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm). Acesso em junho/2014.

\_\_\_\_\_. Lei n.0 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira. Brasília, DF, Senado, 1996.

\_\_\_\_\_. *Lei 7.235*. Dispõe sobre o quadro especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Carreira dos Servidores da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a perspectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. Belo Horizonte, Dez/1996

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. INEP. A Educação Infantil no Brasil – 1994-2001. Brasília, 2001.15p.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs. Brasília: A Secretaria, 2001, v1, p.17.

\_\_\_\_\_. Lei 8679/03, que cria as unidades municipais de Educação Infantil e o cargo de Educador Infantil, altera as Leis nº. 7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao>. Acesso em junho/2014.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Lei nº 11.274 de 6/02/2006 – Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento [Patrícia Corsino]; organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.654 de 15 de abril de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm). Acesso em junho/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Parecer CNE/CEB nº. 20, de 11/11/2009. Brasília: MEC, 2009

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação – Decênio 2001-2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em maio/2014.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação – Decênio 2011-2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em maio/2014..

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura in Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARVALHO, Maria, da Conceição. *Biblioteca escolar, lugar privilegiado a leitura literária?* In: MACHADO, Zélia Versiani (org). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.

CASTANHERIA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: Discursos e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale e Autêntica Editora. 2004.

CECCANTINI, João Luís C.T. *Perspectivas de pesquisa em literatura infantojuvenil*. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Leitura e literatura infanto-juvenil*. Memória de Gramado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Leitores iniciantes e o comportamento perene da leitura*. (In) SANTOS, Fabiano dos; NETO, José, Castilho, M.; ROSING, Tania, M., K. (orgs). *Mediação de Leitura: Discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.

CHARTIER, Anne Marie Hérbrard. *Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil?* In: PAIVA, Aparecida et al (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2005.

COELHO, Nelly, Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 4ª. Edição. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. *Literatura Infantil: Teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

\_\_\_\_\_. *Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *El Lector de la Etapa Infantil (0-6 anos) in Alacena*, nº 21, pp. 18-24. 2004.

\_\_\_\_\_. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CORSINO, Patrícia. *Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações*. PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coords.) *Literatura: Ensino Fundamental*. Coleção Explorando o Ensino, v.20. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CORSO, Diana Lichtenstein. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Leo. *Poesia e humor para crianças*. In: OLIVEIRA, Ieda (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

CUSTÓDIO, Cinara Dias. *Leitura, formação de leitores e Estado: concepções e ações ao longo da trajetória do Ministério da Educação 1930-1994*. 212fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

DALBEN, Ângela I. L. F.; AMARAL, Ana L.; VIEIRA, L. M. F.; BAPTISTA, Mônica C.; MARTINS, Pura L. Oliver. *Educação Infantil: o desafio da oferta pública*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002.

DAUSTER, Tânia. *A fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores*. *Leitura: teoria e prática*, ano 19, n. 36, p. 3-10, dezembro 2000.

ESCARDÓ, Mercê. *Bebeteca o quan La lectura és mirar i escoltar*. *Infant i societat*, [S.I.], v.3, n.4, p. 25-28, 1994.

FACCHINI, Luciana. *Bebeteca: mediação pedagógica e animação cultural*. Revista eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo da Escola Superior de teologia – EST. São Leopoldo, RS, v.20, set-dez. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UFP, 2000.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 43-75.

GOULART, Maria Inês Mafra. *A exploração do mundo físico pela criança: participação e aprendizagem*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFMG, 2005.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. *A etnografia como uma lógica de investigação*. Educação e Revista, Belo Horizonte: n. 42, p. 13-72, 2005.

HUNT, Peter. *Crítica, Teoria e Literatura Infantil*. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, SP. Editora Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Editora Ática, 2005.

LOIZOS, Peter. *Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa*. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: 2002.

MACHADO, Zélia Versiani. *Generosa poesia*. Revista Educação: *Literatura Infantil: A aventura da descoberta*. Rio de Janeiro: Editora Segmento, 2011.

\_\_\_\_\_. *A criança e a literatura*. In: MACHADO, Zélia Versiani (org). *A criança e a leitura literária: livros, espaços, mediações*. Curitiba: Positivo; Rio de Janeiro: Fundação da Biblioteca Nacional, 2012.

MACIEL, Francisca. *O PNBE e o Ceale: de como semear leituras*. In: PAIVA, Aparecida, SOARES, Magda (orgs.). *Literatura Infantil: Políticas e concepções*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

MARTINS, Aracy; COSSON, Rildo. *Representação e identidade: política estética étnico-racial na literatura infantil e juvenil*. PAIVA, Aparecida (Org.); SOARES, M. B. (Org.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARTINS, Aracy; GOMES, Nilma, Lino. *Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual*. PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coords.) *Literatura: Ensino Fundamental. Coleção Explorando o Ensino*, v.20. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MAYRINK, Paulo Tarcísio. *Diretrizes para formação de coleções escolares*. In: Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e documentação. 2v. Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários do estado da Bahia, 1991.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MILANESI, Luis. *Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. *O que é biblioteca*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MOLLO, Glaucia; NOBREGA, Maria, José. *Biblioteca escolar: Que espaço é esse (Introdução)*. Salto para o futuro. *Biblioteca escolar: Que espaço é esse?* Ano XXI Boletim 14, 2011.

MORAES, Rubens Borba. *Livros e bibliotecas no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979.

MORAIS, Eliane Cunha. *Impasses e possibilidades da atuação dos profissionais das bibliotecas na rede municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG, 2009 Dissertação (Mestrado em Educação).

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – Uma análise da chegada dos acervos do PNBE/2005 nas escolas da rede municipal de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Dissertação (Mestrado).

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. *O que é qualidade em literatura infantil? : com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005.

PAIVA, Ana Paula Mathias. *A aventura do livro experimental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAIVA, Aparecida. *A produção literária para crianças: Onipresença e ausência das temáticas*. PAIVA, Aparecida; SOARES, M. B. (Orgs.). *Literatura infantil: políticas e concepções*. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. *A trama do acervo: a literatura nas bibliotecas escolares pela via do Programa Nacional Biblioteca da Escola*. In: SOUZA, Junqueira (Org). *Biblioteca escolar e práticas educativas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

PARREIRAS, Ninfa. *O papel da biblioteca na formação do leitor literário*. Salto para o futuro. *Biblioteca escolar: Que espaço é esse?* Ano XXI Boletim 14, 2011.

- PATTE, Geneviève. *Deixem que leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- PAULINO, Graça e PINHEIRO, Marta Passos. *Ler e entender: entre a alfabetização e o letramento*. Revista *Estudos*, v. 2, n. 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.
- PAULINO, Graça. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FAE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.
- PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: 2005.
- PEREIRA, Fernanda Rohlf. *O PNBE nas UMEI's de Belo Horizonte: literatura infantil distribuída, literatura incluída?*. Monografia, UFMG, 2010.
- PERROTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- PETIT, Michèle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Tradução de Miguel Paleo et al. México: FCE, 2001.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Manifesto por um Brasil Literário*. In: *Revista Palavra: SESC Literatura em Revista*. Ano 4, n. 3, p.27. jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. Entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan. (Vídeo). 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8> Acesso em 24 de jun. de 2014.
- RAMOS, Anna Claudia. *O jogo do faz-de-conta*. In: OLIVEIRA, Ieda de. (org). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra o escritor*. São Paulo: DCL, 2005, p.147-165.
- RAMOS, Flávia B., PANOZZO, Neiva S. P. *Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem*. Madrid, 2004. Acesso em: 20 de Julho de 2009. Disponível em: [http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima\\_infa.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html)
- REIS, Paulo de Tarso da Silva. *Expansão da Educação Infantil no município de Belo Horizonte por meio de parceria público-privada*. Dissertação de Mestrado, UFJF, 2012, 129p.
- REYES, Yolanda. *A casa Imaginária: Leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global, 2010.
- REYES, Yolanda. *Mediadores de lectura*. Proyecto Espantapájaros. Colombia. Glossário, Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. Belo Horizonte (mimeo) 2014.
- ROGERS, Alan; STREET, Brian. *An ethnographic approach to literacy and numeracy in Pakistan*. In: *Hidden Literacies: ethnographic studies of literacy and numeracy practices*. Uppingham Press. 2009.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Raça e educação inicial*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, p.25-34, nov.1991.

\_\_\_\_\_, Fúlvia. *Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil*. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

SANDRONI & MACHADO apud SENHORINI & BORTOLIN. *Bebeteca: uma maternidade de leitores*. V.13. Londrina: UEL n.1, 2008.

SENHORINI, Mariana; BORTOLIN, Sueli. *Bebeteca: uma maternidade de leitores*. Inf, Londrina, v.13 (2008).

SERAFIM, Andreza, N. F. *Diretrizes para a criação de Bebetecas escolares dos CMEI's de Natal/RN: A promoção da leitura para crianças de 6 meses a 3 anos*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011. (monografia).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. *Conferências sobre leitura*. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. *O professor Leitor. Mediação de leitura; discussões e alternativas para a formação de leitores*. SANTOS, Fabiano; NETO, José, C. M; ROSING, Tania, M. K (Orgs). São Paulo. Editora Global, 2009.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da biblioteca escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Rovilson José da. *Biblioteca escolar: organização e funcionamento*. (In) SOUZA, Renata, Junqueira. *Biblioteca escolar e práticas educativas: O mediador em formação*. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2009.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento. *Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil*. 2007. 241 fls. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOARES, Isaura Lima Maciel. *O caráter pedagógico das fiscalizações sobre as bibliotecas escolares*. Conselho Regional de Biblioteconomia 7º Região, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:<[http://www.crb7.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1035&Itemid=123](http://www.crb7.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1035&Itemid=123)> Acesso em junho de 2014.

SOARES, Magda, Becker. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões sobre o INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). *A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e Letramento*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Clarice Muhlethaler de. *Biblioteca: uma trajetória*. In: CONGRESSO DE BIBLIOTECONOMIA, Rio de Janeiro, 2005.

STREET, Brian et al. *Crucial concepts in Ethnography, Literacy and Numeracy*. Nirantar: 2007.

TERRA, Cyntia Alessandra. *A implementação do atendimento público de Educação Infantil em Belo Horizonte: processos e perspectivas*. 2008. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. *A observação do cotidiano escolar*. In: ZAGRO, Nadir, CARVALHO, Marília Lia Pinto de, VALÉRIA, Rita Amélia Teixeira. (org.) *Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 183-206, 2003.

VEIGA, M. M. *Creches e políticas sociais*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

VIANNA, Heraldo. *Pesquisa em educação – a observação*. Brasília: Editora Plano, 2003.

VIEIRA, L. M. F. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo*. Belo Horizonte, 1986. 347f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. *Educação Infantil no município de Belo Horizonte: histórico e situação atual*. Belo Horizonte: SMED, 1998.

VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Educação Infantil em Minas Gerais: o regime de colaboração e o desafio de políticas municipais*. In: Carvalho, Alysson et al (org) *Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educação da criança pequena na legislação educacional brasileira do século XX: abordagem histórica do Estado de Minas Gerais (1908-2000)*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, out. 2007. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

\_\_\_\_\_. *A Educação Infantil e o plano nacional de educação: as propostas da Conae 2010 Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010.*

VILANOVA, Laisa Kelly. *O Programa Primeira Escola da Prefeitura de Belo Horizonte: uma análise dos critérios de acesso às Unidades Municipais de Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática, 2004.

## ANEXO



### **Termo de consentimento livre e esclarecido destinado à professora DA TURMA (...) DA UMEI \_\_\_\_\_**

Título do Projeto: Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil nas turmas de uma Umei de Belo Horizonte

Pesquisadora responsável: Maria Zélia Versiani Machado

E-mail: zélia.versiani@gmail.com / Tel: (31) 3409-6211

Pesquisadora Co-responsável: Monica Correia Baptista

E-mail: monicab2005@yahoo.com.br / Tel: (31) 3409-6211

Pesquisadora assistente: Fernanda Rohlfs Pereira

Email: frp1810@gmail.com / Tel: (31) 3643-9973

1-Esta seção fornece informações acerca do estudo em que estará participando:

A. Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que visa analisar as práticas literárias com livro infantil por professores e alunos da Umei de Belo Horizonte.

B. Em caso de dúvida, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

C. Se você concordar em participar deste estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de aula que serão analisadas no futuro. Os

nomes da professora, dos alunos e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos.

D. Serão realizadas: entrevista, observação e filmagem das atividades realizadas em sala de aula.

E. Caso você participe desse estudo, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual de trabalho.

2- Esta seção descreve os seus direitos como participante desta pesquisa:

F. Você pode fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento e tais questões serão respondidas.

G. A sua participação é confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a sua identidade. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

H. Sua participação é voluntária. Você é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

I. Este estudo envolverá gravações de áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.

J. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

3- Esta seção indica que você está dando seu consentimento para participar da pesquisa:

Participante:

A pesquisadora assistente Fernanda Rohlf's Pereira, aluna do curso de Mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Maria Zélia Versiani Machado (FaE-UFMG) e co-orientadora Monica Correia Baptista (FaE-UFMG) solicitaram minha participação nesse estudo intitulado: "Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil nas turmas de uma Umei de Belo Horizonte". Eu concordo em participar desta investigação que utilizará os trabalhos produzidos para e em sala de aula; as participações em entrevistas; registros em gravações de áudio e vídeo das interações em sala de aula.

Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa. Portanto, concordo com tudo que está escrito acima e dou meu consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Nome legível: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Pesquisadoras:

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o(a) participante colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Maria Zélia Versiani Machado

\_\_\_\_\_

Monica Correia Baptista

\_\_\_\_\_

Fernanda Rohlfs Pereira



**Termo de consentimento livre e esclarecido destinado à Vice-diretora ou Coordenadora da Umei \_\_\_\_\_**

Título do Projeto: Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil nas turmas de uma Umei de Belo Horizonte

Pesquisadora responsável: Maria Zélia Versiani Machado

E-mail: zélia.versiani@gmail.com / Tel: (31) 3409-6211

Pesquisadora Co-responsável: Monica Correia Baptista

E-mail: monicab2005@yahoo.com.br / Tel: (31) 3409-6211

Pesquisadora assistente: Fernanda Rohlfs Pereira

Email: frp1810@gmail.com / Tel: (31) 3643-9973

1-Esta seção fornece informações acerca do estudo em que a escola sob sua direção estará participando:

A. Professores (as) e alunos (as) da escola sob sua direção estão sendo convidados a participar de uma pesquisa que visa investigar as práticas literárias com o livro infantil por professores e alunos. Este estudo poderá contribuir para uma reflexão acerca das práticas de leitura literária, formação inicial de leitores e mediação de leitura.

B. Em caso de dúvida, a direção da escola pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901.

C. Se professores (as) e alunos (as) de sua escola concordarem em participar deste estudo, as pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas na sala de

aula que serão analisadas no futuro. Os nomes dos (as) professores (as), dos alunos (as) e da instituição serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por pseudônimos.

D. Caso a escola participe desse estudo, não será necessário realizar nenhuma atividade além daquelas que já fazem parte de sua rotina habitual.

E. Serão realizadas observação e filmagem das atividades realizadas em sala de aula.

F. Serão realizadas também entrevistas conduzidas pela pesquisadora (...) que serão agendadas de acordo com sua conveniência. O tempo estimado de entrevista é de 30 minutos.

A. A participação é voluntária. Cada estudante é livre para deixar de participar na pesquisa a qualquer momento, bem como para se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição. Caso a professora decida deixar de participar da pesquisa, esta será suspensa.

B. Nem os (as) professores (as) nem qualquer funcionário da escola, incluindo coordenadores (as) e diretor (a) e vice-diretor (a) terão conhecimento sobre quais estudantes se recusaram a participar do estudo, evitando qualquer possível implicação para sua avaliação de seu desempenho escolar.

C. Este estudo envolverá fotografias, gravações de áudio e vídeo. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros.

D. Este estudo envolve riscos mínimos, ou seja, nenhum risco para a sua saúde mental ou física além daqueles que encontra normalmente em seu dia-a-dia.

E. Caso algum pai/mãe não assine o termo de consentimento autorizando seu filho a participar dessa pesquisa, o estudante não será filmado e nenhuma atividade executada por ele será recolhida para análise. Os estudantes são livres para deixarem de participar da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa junto às pesquisadoras.

3- Esta seção indica que você está dando seu consentimento para realizar a pesquisa em sua escola:

Participante:

A pesquisadora assistente Fernanda Rohlfs Pereira, aluna do curso de Mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e sua orientadora, Professora Maria Zélia Versiani Machado (FaE-UFMG) e co-orientadora Monica Correia Baptista (FaE-UFMG) solicitaram minha participação nesse estudo intitulado: “Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil nas turmas de uma Umei de Belo Horizonte”. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para qualquer questão que coloquei acerca dos procedimentos da pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) diretor(a): \_\_\_\_\_

Pesquisadoras:

Eu garanto que este termo de consentimento será seguido e que responderei a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Maria Zélia Versiani Machado

\_\_\_\_\_  
Monica Correia Baptista

\_\_\_\_\_  
Fernanda Rohlfs Pereira



**Termo de consentimento livre e esclarecido destinado aos pais das crianças relacionados à pesquisa na Umei \_\_\_\_\_**

Título do Projeto: Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil nas turmas de uma Umei de Belo Horizonte

Pesquisadora responsável: Maria Zélia Versiani Machado

E-mail: zélia.versiani@gmail.com / Tel: (31) 3409-6211

Pesquisadora Co-responsável: Monica Correia Baptista

E-mail: monicab2005@yahoo.com.br / Tel: (31) 3409-6211

Pesquisadora assistente: Fernanda Rohlfs Pereira

Email: frp1810@gmail.com / Tel: (31) 3643-9973

Seu filho(a) está sendo convidado a participar da pesquisa: “Práticas de Leitura Literária na Educação Infantil nas turmas de uma Umei de Belo Horizonte” que pretende investigar as práticas literárias com o livro infantil por professores e alunos.

Serão realizadas observações, filmagens, gravações em áudio e tiradas fotografias das atividades realizadas em sala de aula. Apenas as pesquisadoras terão acesso a esses registros

As pesquisadoras irão guardar cópias de algumas tarefas realizadas em sala de aula que serão analisadas no futuro. Os nomes da professora, dos alunos e da escola serão retirados de todos os trabalhos e substituídos por outros. A participação de seu filho(a) será confidencial. Apenas as pesquisadoras responsáveis terão acesso a identidade dele(a). No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada.

A participação de seu filho(a) é voluntária, ele pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, bem como se recusar a responder qualquer questão específica sem qualquer punição.

Este estudo não põe em risco a saúde mental ou física de seu filho(a). Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. Informações adicionais podem ser adquiridas no Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pelo telefone (31) 3409-4592; pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º ANDAR, SALA 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – CEP: 31270-901 ou pelo e-mail: coep@reitoria.ufmg.br.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine:

Eu,

\_\_\_\_\_

permito que meu filho(a) \_\_\_\_\_  
participe desta investigação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável pelo(a) aluno(a):

\_\_\_\_\_

Pesquisadoras:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o (a) participante colocar, da melhor maneira possível.

\_\_\_\_\_  
Maria Zélia Versiani Machado

\_\_\_\_\_  
Monica Correia Baptista

\_\_\_\_\_  
Fernanda Rohlfs Pereira

## ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA DA UMEI

- 1) Como você se avalia/ se considera como leitora de literatura? A que fatos você atribui essa forma como você se classifica?
  - 1.1) Que tipo de livro você gosta de ler?
  - 1.2) Com que frequência você lê livros de literatura?
  - 1.3) Que autores são os seus preferidos e por quê?
- 2) Você já fez ao longo da sua carreira profissional algum curso ou atividades de capacitação? Se sim, quais?
- 3) Que cursos ou atividades de capacitação você teria interesse em realizar?
- 4) Como você avalia o trabalho com literatura na Educação Infantil?
- 5) Para você literatura infantil é...?
- 6) Para você, práticas literárias são...
- 7) Como você avalia o trabalho com literatura na Umei na qual você trabalha?
- 8) Você promove atividades ou cria situações de aprendizagem nas quais as crianças entrem em contato com textos literários?
- 9) Caso não promova, por que você não o faz?
- 10) Caso você promova, que tipo de contato é proporcionado?
- 11) Com que frequência você realiza atividades relacionadas às práticas literárias?
- 12) Cite alguns livros que você considera como sendo os preferidos das crianças da sua turma.
- 13) Que critérios você emprega para escolher esses livros?
- 14) Você destacaria algum livro que agrade às crianças? Em caso afirmativo, qual o nome do livro e do autor?
- 15) Você destacaria uma atividade de leitura realizada por você ou por alguma colega da UMEI que tenha agradado às crianças? Descreva como foi desenvolvida a atividade.
- 16) Em que tipo de atividade ou em que situações de aprendizagem que envolvem práticas de leitura literária as crianças se mostram mais interessadas?
- 17) Como você percebe esse envolvimento das crianças?
- 18) Qual(is) espaço(s) da Umei você utiliza para realizar as atividades literárias?

- 19) Você observa se há algum espaço preferido pelas crianças para a realização de atividades literárias? Em caso afirmativo, qual é esse espaço?
- 20) Como você avalia a importância da biblioteca em instituições de educação infantil?
- 21) Como você avalia a importância da biblioteca na sua Umei?
- 22) Como você avalia o acervo de livros literários da Umei?
- 23) Como são adquiridos livros para composição do acervo da biblioteca da UMEI?
- 24) Quem determina que livros constituirão o acervo da biblioteca?

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIRETORA DA UMEI**

- 1) Na Umei, onde os livros de literatura são armazenados?
- 2) De que maneira os professores têm acesso a esses livros?
- 3) Como é feita a escolha dos livros literários comprados pela escola?
- 4) Quem participa do processo de escolha dos títulos adquiridos?
- 5) Há algum tipo de divulgação de catálogos de livros ou de material para orientar a compra de livros? Qual a periodicidade de compra de livros literários pela Umei?
- 6) Que critérios são empregados para a escolha dos livros?
- 7) Quem define esses critérios?
- 8) Além de livros, há outro tipo de material que constitui o acervo da UMEI?
- 9) A Umei recebe doação de livros literários ou a constituição do acervo é feita somente através da compra?
- 10) Com qual(is) recurso(s) é feita a compra dos livros literários?
- 11) Quais espaços da Umei são utilizados pelos professores para as práticas de atividades literárias?
- 12) Como você avalia a existência de bibliotecas em instituições de educação infantil?
- 13) Como você avalia a existência de uma biblioteca na Umei?
- 14) Que cursos de capacitação você realizou ao longo de sua carreira?
- 15) As crianças da Umei recebem o Kit literário distribuído pela Prefeitura de Belo Horizonte?
- 16) Como você avalia a qualidade dos livros distribuídos pelo Kit da Prefeitura?
- 17) Como você avalia a adequação temática e de faixa etária em relação aos livros distribuídos no Kit da Prefeitura?
- 18) Como é feita a distribuição dos Kits de literatura da Prefeitura para as crianças da Umei? Existe algum tipo de apresentação e/ou orientação para os pais?
- 19) O que você sabe sobre o PNBE?