



DANIELA GASPAR PEDRAZZOLI BAGNASCO

**LEITURA DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: COMO SE DESENVOLVE?**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA GASPAR
PEDRAZZOLI BAGNASCO

**LEITURA DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
COMO SE DESENVOLVE?**

Orientador(a): Prof. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ensino e Práticas Culturais

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA DANIELA GASPAR PEDRAZZOLI
BAGNASCO
ORIENTADA PELA PROF. DRA. ANA LÚCIA GUEDES-PINTO

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B148L Bagnasco, Daniela Gaspar Pedrazzoli, 1986-
Leitura de histórias na educação infantil : como se desenvolve? / Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Ana Lúcia Guedes-Pinto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Práticas de leitura. 2. Educação Infantil. 3. Livros e leitura. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia, 1989-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Story telling in children's education: : what is relevant?

Palavras-chave em inglês:

Reading practice
Children Education
Books and reading

Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Lúcia Guedes-Pinto [Orientador]
Guilherme do Val Toledo Prado
Elvira Cristina Martins Tassoni

Data de defesa: 11-06-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**LEITURA DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO SE
DESENVOLVE?**

Autora: Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco
Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por **Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco** e
aprovada pela Comissão Julgadora

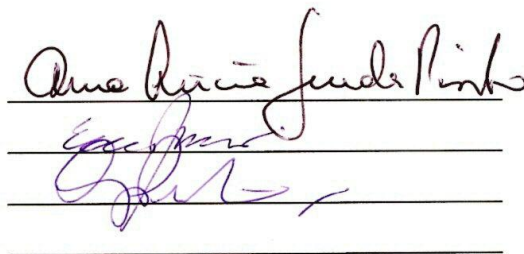
Data: 11/06/2014

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



RESUMO

LEITURA DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMO SE DESENVOLVE?

As atividades desenvolvidas no segmento de Educação Infantil têm grande importância na construção de fundamentos de trabalho para toda a escolaridade. A vivência da prática de leitura se constitui como uma dessas atividades que possibilita a apropriação da língua pela criança pequena. Tendo isso em vista, este estudo propôs-se a investigar a prática de leitura de histórias de quatro professoras de Educação Infantil da rede pública de Campinas junto às suas turmas, analisando o papel da materialidade do livro no processo de construção de sentido de cada história para as professoras e para os pequenos leitores. Tomou-se como referência teórico-metodológica os princípios da História Cultural, dos estudos do letramento, da abordagem etnográfica e alguns pressupostos da História Oral. Os estudos de Vygotsky (2007) sobre o papel da mediação do outro, bem como as pesquisas de Bosco (2005), Kleiman (1995; 2009) e de Lajolo (2005), referentes ao campo de literatura em entrelaçamento com as práticas escolares de leitura, também trouxeram contribuições relevantes. Entendendo que o professor desempenha um papel fundamental na promoção da prática de leitura de histórias junto às crianças com quem trabalha, a referida pesquisa pontuou alguns indícios da influência da materialidade do livro: as imagens dos livros utilizadas pelas professoras para dar significado às histórias, atreladas ou não ao texto escrito; a imitação dos gestos e fazeres das professoras pelas crianças ao desenvolverem suas próprias práticas de leitura, da mesma forma, apropriam-se de forma inventiva das histórias e dos suportes, atribuindo a estes outros usos.

Palavras-chave: práticas de leitura; Educação Infantil; materialidade do livro.

ABSTRACT

Story Telling in Children's Education: What is relevant?

The activities developed in the children's education segment – next to the public school of Campinas, São Paulo, Brazil – has a very important role in building up the fundamentals of the entire education itself. The reading practices are part of these activities, which facilitate the appropriation of language by the child. Considering that, the present study investigates the reading practices from children stories lead by four teachers of the public education net of Campinas. We analyse the importance of the book itself in the process of building a solid meaning to the teachers and the children. We adopted, as theoretical and methodological reference, the principles of the Cultural History, the literacy studies with an ethnographic approach and some of the Oral History precepts. The studies made by Vygotsky (2007) about the mediation of the other participant, as well as the researchers of Bosco (2005), Kleiman (1995; 2009) and Lajolo (2005) focusing literature together with reading practices in the school, also came with relevant contributions. Considering that the teacher plays a vital role promoting the reading practices of children stories, the present study found some indications of the importance of the book itself as a material tool: the images of the books adopted to give significance to the stories, connected or not to the text; the students imitates the gestures and the behaviour of the teachers when developing their own reading practices, as well as they appropriate the imaginative feeling of the stories, related to these other uses.

Keywords: reading practices; Children Education; the materiality of the book.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	1
1. TRAJETÓRIA: COMPREENDENDO O ENCAMINHAMENTO DE UM ESTUDO .3	
1.1 Despertando o interesse.....	4
1.2 Assumindo o papel de professora: uma experiência marcante	7
1.3 Delineando o tema de estudo: o ingresso no Mestrado, a inserção no campo de pesquisa e o surgimento de novas questões.....	9
2. A FORMAÇÃO DO LEITOR DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL	15
2.1 O surgimento de instituições de Educação Infantil no Brasil: breve percurso histórico.....	15
2.2 Fundamentos para a prática: o professor como mediador.....	30
2.3 A materialidade do livro como constituidora de sentido	40
3. O VIVIDO E O NARRADO: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	49
3.1 Relações constituintes na escola: o porquê de descrevê-la e como se constrói o olhar do pesquisador	49
3.2 A abordagem de pesquisa escolhida	53
3.3 O início do processo de inserção.....	57
3.3.1 O primeiro contato e a descrição dos espaços.....	57
3.3.2 Em busca de parcerias.....	62
3.4 Restituição.....	64

4. PLANEJAMENTO DE ENSINO: O QUE NOS DIZ?	67
4.1 Panorama geral do Projeto Político Pedagógico e as propostas de planejamento das professoras Mariana, Renata e Deise	73
4.1.1 Conhecendo o planejamento proposto pela professora Mariana.....	75
4.1.2 Conhecendo o planejamento proposto pela professora Renata.....	80
4.1.3 Conhecendo o planejamento proposto pela professora Deise.....	87
4.2 Panorama geral do Projeto Político Pedagógico do outro CEMEI e a proposta de planejamento da professora Vanessa.....	93
4.2.1 Conhecendo o planejamento proposto pela professora Vanessa.....	95
4.3 Registros sobre as rotinas: quais os momentos destinados para a prática de leitura de histórias?.....	103
5. PRÁTICA DE LEITURA DE HISTÓRIAS: USOS DAS MATERIALIDADES.....	107
5.1 Episódios: leitura da escrita, da imagem ou das duas?	108
5.1.1 Dinâmica de leitura da professora Mariana	109
5.1.2 Dinâmica de leitura da professora Renata.....	117
5.1.3 Dinâmica de leitura da professora Deise.....	130
5.1.4 Dinâmica de leitura da professora Vanessa	133
6. DIÁLOGO ENTRE AS PRÁTICAS OBSERVADAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.	147
6.1 Últimas palavras.....	148
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	158

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Ana Lúcia, exemplo de competência, por me guiar com paciência nos caminhos da pesquisa.

Ao meu marido Lucas, pelo amor, incentivo e paciência, sempre acreditando em mim.

Aos meus pais, pelo exemplo de vida.

Às minhas irmãs Renata e Marcela, pela preocupação e pelo amor dedicado.

À Cristiane Ribó, pelos conselhos e por me ensinar a ser professora.

Às professoras e às crianças que me acolheram, tornando possível este estudo.

À Giovana e à Cristiane, pelas trocas realizadas, em um encontro que se transformou em amizade.

À eterna amiga-irmã, Liana Boreli, que sempre se faz presente em minha vida.

Às professoras participantes da banca de qualificação, Adriana Momma-Bardela e Cristina Tassoni, pelas preciosas sugestões e palavras de incentivo.

Aos professores participantes da banca de defesa Guilherme do Val Toledo Prado, Cristina Tassoni, Cristina Tempesta e Eliana Ayoub, pela leitura de meu trabalho.

Sem o apoio de cada um de vocês, não teria conseguido traçar esse caminho.

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender as dinâmicas da prática de leitura de histórias de quatro professoras de Educação Infantil da rede pública de Campinas junto às suas turmas.

No primeiro capítulo apresento meu memorial de formação, no qual retomo minha relação com a leitura tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, o nascimento do projeto de Mestrado e a vivência na pós-graduação.

O capítulo seguinte é dividido em três partes. Na primeira exponho aspectos históricos referentes ao surgimento das instituições de Educação Infantil no Brasil, ressaltando as marcas de uma história assistencialista e pontuando a importância de um trabalho pedagógico que vise o desenvolvimento global do aluno. Na segunda parte, discorro sobre o papel do professor como mediador das práticas de leitura junto às crianças. Por fim, discuto como a materialidade do livro constitui-se como elemento relevante na construção dos sentidos para os leitores.

As opções teórico-metodológicas assumidas são apresentadas no terceiro capítulo. Nele exponho a importância da descrição da escola como forma de compreendê-la, entendendo-a em sua complexidade e em suas marcas de instituição histórica e sócio-cultural. Apresento também os fundamentos da abordagem de pesquisa escolhida, o início da minha inserção nas duas instituições de Educação Infantil em que este estudo delineou-se e descrevo os espaços frequentados.

No quarto capítulo discorro sobre os planejamentos anuais das professoras, apontando o espaço destinado à prática de leitura de histórias nestes documentos. Procuro também organizar e tornar visível a geração dos registros e observações das práticas de leitura de histórias, analisando a frequência desta atividade na rotina das turmas.

No quinto capítulo analiso os episódios selecionados, procurando discutir as funções que ocupam a materialidade do livro no processo de constituição dos sentidos da leitura das histórias das professoras junto às crianças e sua influência na prática de leitura dos alunos.

Por fim busco ressaltar as diversas possibilidades que as práticas de leitura podem assumir na Educação Infantil.

1. TRAJETÓRIA: COMPREENDENDO O ENCAMINHAMENTO DE UM ESTUDO

Ao nos propormos reconstruir nosso passado (distante ou próximo) temos a oportunidade de repensarmos e ponderarmos a respeito de quem somos e de quem temos sido (GUEDES-PINTO, 2005, p.3)

Escolher um tema de pesquisa não é tarefa fácil. Trata-se de um desafio, principalmente quando a sala de aula torna-se fonte de nossos questionamentos e olhares. Em meio à rotina de trabalho nos deparamos com dúvidas, inquietações e questionamentos em relação ao planejamento realizado. Procuramos, com isso, ter cuidado e atenção às nossas ações. Ser professor requer sempre rever, mudar, escutar, sentir e refletir sobre tudo que envolve a escola. Há muito o que estudar, re-discutir e repensar. Sem dúvida alguma, o cotidiano da escola é um campo rico para problematizações e análises sobre o trabalho docente.

Quanto ao tema deste estudo, posso dizer que não o escolhi, mas fui escolhida por ele, durante minha trajetória como professora em formação. Ao retomar meu percurso, tive oportunidade de encontrar alguns indícios que me levaram a indagar sobre o assunto focado neste trabalho, entendendo melhor o que Batista (2009) assinala em seu estudo: “(...) toda pesquisa carrega em si uma intencionalidade que a circunscreve e a legitima” (p. 4). E foi através da escrita deste memorial que pude, por meio da descrição e da narrativa sobre o vivido, produzir sentido para o experienciado na profissão do magistério.

Como demonstra Guedes-Pinto (2005), ao dissertar sobre a tarefa de escrever um memorial de formação, a possibilidade de olhar para o passado e analisá-lo sob a perspectiva do presente permite-nos construir e reconstruir nossa identidade, refletir sobre o que éramos, o que somos e onde desejamos chegar. E para mim, isso significou reconstruir, rememorar, um caminho particular que me fez compreender com mais clareza as questões que me induziram a procurar as respostas que busco com este estudo. Levou-me a refletir sobre lembranças da infância, da aluna, da professora-aluna, da professora e da professora em formação cursando uma Pós-Graduação que me constituem como pessoa e profissional.

Creio que a afirmação da autora (*ibidem*) destaca o quanto o processo rememorativo pode possibilitar reflexões para aquele que o realiza:

A rememoração possui essa força de nos colocar em xeque, de nos formular indagações sobre o vivido, sobre nossas escolhas e nossa experiência. E justamente em função desse diálogo que se inicia conosco mesmo é que nos revemos e nos surpreendemos “passando a limpo” a nossa história (p.3).

Pretendo, portanto, relatar o histórico do contexto em que esta pesquisa foi criada e desenvolvida, a fim de explicitar como as experiências vividas orientaram-me e deram significado ao presente estudo. Ainda no mesmo processo, proporcionaram um movimento de reconhecimento, reconstrução e reflexão de saberes no âmbito das práticas de leitura na escola.

1.1 Despertando o interesse

Em 2007, cursando o penúltimo ano de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, durante as aulas da disciplina *Estágio nas séries iniciais do Ensino Fundamental* ministradas pela professora Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto, comecei a compreender a função e a influência exercidas pelo professor no trabalho com as práticas de leitura visando à formação de leitores.

Um dos eixos temáticos da disciplina era denominado como *A leitura na escola*, que envolvia a leitura de textos teóricos e teórico-práticos, a relação destes com o estágio e a troca dessas experiências entre os estudantes. Essas atividades eram coordenadas pela professora da disciplina e objetivavam ampliar, enriquecer e diversificar a vivência com a prática leitora.

Relendo os ensaios pedagógicos¹ que produzi naquela ocasião, percebo como fui intercalando a bibliografia estudada e as discussões realizadas com minha prática no estágio, de forma que a leitura para, com e entre os alunos, passou a ocupar lugar fundamental em meu

¹ Relatos de experiências da minha prática no estágio supervisionado desenvolvido na 2ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual Dona Castorina Cavalheiro, em Campinas.

planejamento, revelando-se imprescindível na rotina desenvolvida no estágio da escola que frequentava.

Em um desses relatos que redigi, dialogando com os textos de fundamento da disciplina discorri sobre a importância do momento de leitura ocorrer em um ambiente acolhedor, organizado e confortável e apresentei a necessidade da prática de leitura estar presente no planejamento e na rotina escolar. Não obstante, destaquei como ponto principal apresentar o momento de leitura como algo lúdico e não usado somente como suporte ou pretexto para outras atividades.

A fim de ilustrar o que essa vivência e aprendizado significaram para mim, apresento dois trechos retirados do último ensaio que produzi sobre o estágio:

Ler, ler, ler e ler... Ler! Ler com e para as crianças se tornou uma prática cada vez mais agradável e prazerosa de aprendizado próprio que, de início, não suspeitava alcançar. Era clara a importância da leitura em sala de aula, contudo, a insegurança, o medo e a cobrança tiveram parte garantida em meus primeiros sentimentos (...).

A questão de trazer a leitura como algo prazeroso (...) me deixava ainda mais aflita, devido à grande responsabilidade que percebia ter. Sempre gostei muito de ler e gostaria de poder colaborar para que meus alunos também sentissem a leitura como eu sinto, contudo, não conseguia imaginar que eles realmente iriam gostar tanto quanto gostaram, que iriam apropriar-se destes momentos como momentos únicos e que iriam entregar-se aos livros (...).

Além da bibliografia lida e dos encontros de estágio com os alunos, destaco como parte essencial da minha formação as discussões e o compartilhar experiências que aconteciam durante as aulas da disciplina. Poder ouvir, dividir e repensar ações juntamente com as minhas colegas e com a professora da turma enriqueceu minha prática proporcionando-me novas ideias, questionamentos e reflexões sobre o trabalho do professor na escola. Guedes-Pinto (2005) aborda esse aspecto de a socialização das experiências contribuir para a elaboração de sentidos da profissão docente, pontuando que o trabalho de rememoração pode trazer indícios relevantes sobre a reflexão da própria prática, assim como proporciona outros elementos para o repensar de aspectos constitutivos da profissão.

Relembro relatos de colegas sobre suas práticas de leitura com turmas de diferentes idades. De todas, duas me marcaram mais: a primeira vez que uma colega – naquele ano ela exercia o cargo de monitora em uma creche localizada em Campinas -, compartilhou a experiência da leitura para bebês; e outra que havia se fantasiado de fada para representar uma história para seus alunos do 1º ano – a última lecionava em uma escola particular de Campinas.

Esses dois depoimentos assumiram um significado especial para meu processo de estágio, pois esclareceram a fruição possível e factível da prática da leitura para bebês e também que a magia e o lúdico podem ser preservados mesmo com os alunos mais velhos. Fortalecia a crença em mim de que esses elementos – magia e ludicidade – precisam estar presentes em todos os anos da educação escolar, respeitando as especificidades das idades.

Outro ponto fundamental foi escutar de minhas colegas seus comentários sobre as atitudes dos alunos com quem trabalhavam em seus estágios perante aquela situação específica de leitura: os comentários, o início de algumas resistências que foram se perdendo conforme as propostas foram se consolidando, a reação de deleite dos alunos diante das histórias e o fato de as professoras em formação conseguirem compartilhar com as turmas um sentimento e um momento prazeroso.

Nesse contexto, a disciplina foi marcante por proporcionar elementos que me mostraram a possibilidade real do trabalho com a prática da leitura de uma forma agradável e lúdica. Destaco isso porque no meu percurso de estudante – do Ensino Fundamental até o Ensino Superior – convivi com colegas que diziam ter uma relação com a leitura de mera obrigação, ou seja, diziam não gostar de ler - opinião bem diferente da minha. Diante disso, perdia-me um pouco pensando em como proporcionar aos meus alunos os mesmos sentimentos construídos por mim em relação às histórias ouvidas e compartilhadas. Sobre isso, Lajolo (2005) afirma o quanto a história de aluno leitor afeta a história do futuro professor e a dele com seus alunos.

Em meio a isso relembrei aspectos de minha trajetória como leitora, vivências que me fizeram apreciar o mundo imaginário proporcionado pelas histórias. Rodari (1982) pontua a importância de o trabalho com histórias de forma aberta, lúdica e desafiante, pois possibilita o desenvolvimento da imaginação e da criatividade nas crianças.

Ao encontro do que o autor destaca, marcaram-me as histórias que minha mãe lia para mim antes de dormir; o meu livro favorito, que eu obrigava meu pai a ler e reler diversas vezes até que eu me cansasse de tanto ouvir; as histórias inventadas pela professora que me alfabetizou, que, para tal, utilizava as flores que caíam do jardim da escola, ou fechava as cortinas e apagava a luz para criar o clima das histórias de arrepiar. Além disso, o incentivo constante do meu pai durante toda minha vida, presenteando-me com livros escolhidos por ele, mostrando-me sempre que adora compartilhar comigo esta paixão.

Portanto, a disciplina despertou-me o interesse, que foi sendo consolidado na prática da sala de aula e se transformou ao longo deste estudo.

1.2 Assumindo o papel de professora: uma experiência marcante

No ano de 2009 assumi o cargo de professora titular² de uma turma de Maternal I (crianças de um ano e um mês até dois anos) em uma escola³ particular de Educação Infantil que atua há 30 anos em Campinas.

Animada com a oportunidade de trabalhar com Educação Infantil – que sempre foi minha paixão – e com o desafio de atuar, pela primeira vez, como professora titular de uma turma de crianças pequenas, procurei colocar em prática os conhecimentos adquiridos e não pude deixar de pensar no espaço que deveria reservar em meu planejamento para a prática da leitura e para o contato das crianças com histórias – lidas por mim, manuseadas e imaginadas por elas.

O espaço da sala em que trabalhava foi organizado de forma a favorecer a exploração dos livros, pois esses ficavam dispostos em prateleiras baixas, de fácil alcance para os pequenos. As

² É importante salientar que já trabalhava como professora durante a faculdade de Pedagogia, contudo, não era a professora titular da turma, era professora auxiliar e, desta forma, não tinha participação no planejamento diário e na formulação dos objetivos propostos. Assim sendo, no ano de 2009 assumi, pela primeira vez, estas funções determinadas para a professora titular.

³ O nome da instituição não será revelado neste trabalho.

capas ficavam à mostra, de forma que se destacavam para quem olhasse para as prateleiras. A instituição dispunha de diversos livros para a faixa etária e de vasta variedade de temas, editoras, autores, gêneros, materiais e tamanhos. Poderia, portanto, atuar nesse espaço privilegiado, como motivadora da prática de leitura. O objetivo era criar um momento significativo e prazeroso que proporcionasse “roda de história” todos os dias.

Propus pela primeira vez a leitura de uma história com a turma reunida após o fim do primeiro período de adaptação, quando os pais não permanecem mais na escola⁴. Planejei realizar essa ação depois da ida ao parque, da exploração de brinquedos e do lanche, procurando um momento de menor agitação. Comecei convidando-os a se sentarem em roda; explicitiei à turma que havia escolhido uma história que tinha animais da fazenda para contar para eles – com o livro em mãos, já mostrando a capa com o intuito de chamar a atenção – e, então, após cantar a música da história, comecei a leitura. Vale ressaltar que procurei escolher uma história que contivesse um tema de interesse para aquelas crianças e naquela ocasião já tinha informações de que elas gostavam muito de animais.

Este momento se configurou repleto de curiosidade e expectativas, da vontade das crianças mexerem no livro enquanto eu lia a história, de se aproximarem de mim para poder ver as ilustrações e comentar sobre os animais e barulhos que eles emitem. As nossas primeiras rodas de leitura foram marcadas por esse movimento, pelas conversas e disputas pela proximidade da professora e pelo livro. Os pequenos estavam descobrindo e se apropriando da roda da história e, cada vez mais, se interessando por ela.

A partir de então, a roda de história passou a ser fundamental em nossa rotina, um momento especialmente planejado, que era esperado e apreciado por todos nós. Alguns deles começaram também a levar para a escola livros que tinham em casa para ler para os colegas:

⁴ Na faixa etária com que trabalhava há o período de adaptação no início do ano letivo em que as crianças conhecem o ambiente escolar, as professoras e outros funcionários da escola. No começo os pais participam dessa apresentação, com o intuito de deixar seus filhos mais seguros com a etapa que está se iniciando na vida deles. Conforme a criança demonstra confiança neste novo espaço e na professora, os pais passam, gradualmente, a se ausentar do ambiente escolar. Na situação aqui descrita, os pais já não permaneciam com as crianças na escola, mas elas ainda estavam se apropriando do ambiente, das regras, da rotina.

imitavam o ritual realizado por nós durante a leitura das histórias, colocavam-se na posição de professores, copiando e lembrando gestos e ações que acompanhavam o momento de ler.

Chegado ao fim do ano, tive a oportunidade de receber outros tipos de retorno que deram mais elementos que me provaram a importância do trabalho desenvolvido com a leitura. Na última reunião de pais da escola houve vários comentários por parte das famílias sobre como as crianças recorriam com frequência aos livros em casa: pediam que os pais lessem livros para elas; colocavam os pais, as bonecas, os irmãos como ouvintes e imitavam a roda da história que vivenciavam na escola; pediam para os pais que adquirissem os livros que tinham as histórias prediletas. Aquela proposta acabou se tornando, portanto, uma prática que ultrapassou o ambiente escolar, envolveu a família e criou nos alunos um sentimento de deleite em relação às histórias.

Nos anos seguintes a prática de leitura de histórias continuou a representar para mim uma atividade do cotidiano no exercício de ser professora. Com o decorrer do tempo de experiência adquirido, senti-me cada vez mais convicta desta importância, além de tê-la incorporado no meu dia a dia.

1.3 Delineando o tema de estudo: o ingresso no Mestrado, a inserção no campo de pesquisa e o surgimento de novas questões

Retomando o exposto, acredito que tenha ficado mais visível minha afirmativa do porquê dizer que o tema desta pesquisa “me escolheu”, pois ele se delineou enquanto eu ainda era estudante de Pedagogia e foi crescendo a cada nova experiência como professora. Acredito ter começado a provar e constatar a relevância do professor como responsável por proporcionar a sua turma espaços e situações de leitura, valorizando a ludicidade deste momento.

Concordo com Rodari (1982), baseado em sua experiência com a literatura e em sua vivência com crianças, que enfatiza o papel do professor como incentivador do outro no contato com histórias, evidenciando que esta atividade proporciona a criação do vínculo afetivo, o

desenvolvimento da linguagem, da estética, e a liberação da fantasia, da imaginação e da criatividade na criança, no ser aprendiz.

Ingressei no Mestrado com o objetivo de compreender os procedimentos em torno dos quais os professores de Educação Infantil – que trabalham com a faixa etária de um ano e meio a três anos de idade - da rede pública de ensino de Campinas se utilizam na prática de leitura com os pequenos. Procurava assim contribuir com os estudos acerca da formação de leitores na escola.

Minha escolha por delimitar o objeto da pesquisa aos professores da rede pública de Campinas deveu-se ao fato de minha experiência profissional com a faixa etária abordada abranger apenas turmas com poucas crianças, o que me motivou a investigar como ocorre esta prática em classes com uma turma maior de crianças – e em geral as escolas de rede pública costumam ter um número maior de crianças em sala de aula do que na rede privada.

Destarte, busco me aproximar e compreender como esses professores introduzem e desenvolvem a prática de leitura, entendendo essa ação como uma atividade intencional e planejada. Nesse contexto, procurei me inserir no ambiente da Educação Infantil, junto às professoras, às agentes de Educação Infantil e aos pequenos com o intuito de vivenciar suas práticas cotidianas na escola. Minha atenção maior era, portanto, voltada aos momentos de leitura, como eram desenvolvidos, planejados e vividos por quem estava ali.

Com estes questionamentos iniciei, em março de 2012, as disciplinas oferecidas pelo curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação e do Instituto de Estudos da Linguagem, juntamente com o trabalho de campo, que se concretizou por meio da aceitação de quatro professoras de dois Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) de Campinas e com o apoio da direção das instituições⁵, permitindo, assim, o desenvolvimento da pesquisa.

⁵ O capítulo referente à metodologia explicitará detalhes dos combinados estabelecidos entre a pesquisadora, as professoras e a direção das instituições, do mesmo modo que descreverá características relevantes das turmas pesquisadas e do ambiente escolar. O nome dos CEMEIs será preservado neste estudo.

As disciplinas cursadas me ajudaram a aprofundar os referenciais teóricos assumidos, como os relativos aos estudos do letramento e da História Cultural, e a ampliar sentidos do tema de estudo. O diálogo estabelecido entre as perspectivas teóricas de fundamento e a prática de trabalho foi enriquecedor e estimulante, produzindo em mim mudanças em relação a me posicionar no campo de pesquisa, a forma de entendê-lo em sua singularidade e amplitude ao mesmo tempo.

A disciplina *Imagens, Corpo e Educação*, ministrada pela professora Dra. Carmen Lúcia Soares, propôs o estudo de imagens e textos que, segundo ela defende, elucidaram a produção da história da educação do corpo. Apesar de a disciplina não ir ao encontro direto das preocupações deste estudo, me fez refletir sobre a relação da imagem de corpo e de infância que foi sendo construída historicamente, considerando, assim, o cuidado que nós, professores, devemos ter com a precocidade das crianças no contexto social em que estamos inseridos. Deste modo, também é papel do educador⁶ garantir o espaço do brincar de ser criança, e de assegurar a preservação de uma infância que vem sendo aos poucos minada pela configuração da sociedade atual⁷. Essa disciplina também me ajudou a estreitar laços com a perspectiva da História Cultural.

Introdução aos Estudos do Letramento, lecionada pela professora Dra. Roxane Rojo, apresentou uma perspectiva histórica sobre os estudos em torno do letramento, o desenvolvimento do conceito em múltiplos campos e práticas, articulando este com o conceito de multiletramentos. Além disso, propôs-se a discutir as demandas letradas na contemporaneidade e suas decorrências para uma pedagogia dos multiletramentos.

No que concerne ao estudo presente, a última disciplina referida trouxe contribuições, proporcionando o contato com novos autores – como Brian Street, Cope, Kalantzis, Lemke, entre outros - que evidenciaram a perspectiva histórica dos estudos do letramento, acrescentando outros olhares aos trabalhos na escola e na pesquisa, exemplificando o trabalho em sala de aula com os

⁶ Pressuponho, ao utilizar *papel do educador*, que deve haver, por parte do professor, ações intencionais e planejadas na rotina junto aos seus alunos. No capítulo seguinte explorarei este conceito nos itens 2.1 e 2.2.

⁷ Não se trata da defesa por uma educação que vise apenas os aspectos do cuidar e do brincar. Apenas enfatiza-se que estes também são elementos presentes e necessários no desenvolvimento da criança.

multiletramentos. Como o suporte do livro, sua materialidade, ganhou ênfase no estudo, essa disciplina ampliou sua inserção como objeto cultural.

Ensino de Leitura em Língua Materna, ministrada pela professora Dra. Márcia Mendonça, proporcionou discussões acerca dos processos de leitura, problematizando-os e relacionando-os em uma perspectiva histórica. Fundamentou-se na análise de modelos teóricos de leitura que influenciaram as práticas escolares de ensino de leitura no Brasil, propondo apreciação de propostas curriculares, livros didáticos e trabalhos pedagógicos.

Dentre os diversos entrelaçamentos entre as perspectivas teóricas apresentadas sobre propostas de trabalho com a leitura, acredito que o maior subsídio proporcionado pela disciplina aconteceu nas discussões durante o curso, em que pude verbalizar momentos vivenciados por mim no trabalho de campo, na observação das crianças, de suas atitudes perante à leitura de histórias. Destarte, em conjunto com a professora e outros estudantes de Pós-Graduação fui cada vez mais instigada a perceber a forma como elas se apropriavam dos livros com que tinham contato. Fui estimulada a conectar-me com seus gestos e ouvir com mais clareza seus comentários. Incitaram-me também a procurar compreender processos cognitivos evidenciados pelos alunos e a refletir sobre a importância do professor ter clareza deste desenvolvimento a fim de estimulá-lo.

Trabalho docente, práticas escolares cotidianas: conexões com a História Cultural e as ciências da linguagem, ministrada pela professora Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto, foi uma disciplina norteada por temas e discussões que proporcionaram o diálogo constante entre abordagens teóricas, levando-me a refletir sobre meu papel de professora pesquisadora, ressaltando a complexidade e responsabilidade da tarefa do pesquisador ao se propor estudar relações constituintes da escola e dos que nessa atuam. Possibilitou também a imersão em teóricos que auxiliaram na compreensão e fundamentação de concepções da História Cultural e das ciências da linguagem, contribuindo para este estudo.

As Atividades Programadas de Pesquisa I e II tiveram importância na medida em que permitiram discussões problematizadoras, troca de informações, concepções e experiências no

grupo de orientandos, contato com novos autores, e, particularmente, situando-me como aluna de Mestrado, esclarecendo dúvidas sobre o desenvolvimento da pesquisa de campo e sobre a escrita desta dissertação.

As inúmeras contribuições das disciplinas e minha inserção no campo da pesquisa suscitaram novas indagações, de forma que a investigação deste trabalho sofreu alterações e pequenos ajustes em relação à questão inicial.

Com o objetivo de investigar os modos de atuação das professoras de Educação Infantil junto às crianças na introdução a práticas de leitura, acabei por constatar que o livro era utilizado como suporte material indispensável para aqueles momentos. Dito de outra forma, a ênfase recaía sobre sua materialidade, sobre seus aspectos ilustrativos, muitas vezes em detrimento do escrito, que aparecia, em algumas situações, para esclarecer o contexto das imagens exploradas.

Como o suporte material passou a ter uma relevância maior do que imaginava, percebi que precisava me deter mais nesta questão. De acordo com Chartier (1999), estudioso da história das práticas da leitura e do livro, ao estudar a relação dos sujeitos com o escrito, enfatiza que é fundamental analisar o suporte que está em uso, pois a materialidade do livro é, também, portadora de sentido e, assim, estabelece relação com o leitor.

Portanto, considerando as singularidades das práticas de cada professora, a materialidade do livro ressaltou-se nos modos de atuação junto aos pequenos, o que trouxe uma nova indagação para este estudo: o que se destaca na leitura de histórias⁸ na Educação Infantil?

É o que me proponho a analisar nesta dissertação, tomando como referência os estudos do letramento, expondo aspectos do percurso histórico da Educação Infantil em nosso país. Procuro apresentar a perspectiva histórico-cultural da leitura, entendendo que os suportes utilizados têm uma função importante no processo de construção de sentido na formação do pequeno leitor.

⁸ É imprescindível esclarecer que ao focalizar as práticas de leitura, compreendendo o livro como suporte escolhido, não pretendo desvalorizar outras práticas e suportes de leitura, apenas delimito meu objeto de estudo.

2. A FORMAÇÃO DO LEITOR DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ler é mesmo uma delícia, um grande prazer. Mas só para quem sabe, pois o prazer da leitura é um prazer aprendido (LAJOLO, 2005, p.5)

O presente capítulo está organizado em três partes. De início exponho aspetos relativos ao surgimento de instituições de Educação Infantil em nosso país, com o intuito de mostrar o quanto é recente seu reconhecimento como parte do segmento de ensino oficial. Pretendo ainda discorrer sobre o caráter assistencialista constitutivo de sua história, que deixou marcas na visão que se tem até hoje dessa esfera social. Ao final pontuo a importância de um trabalho pedagógico precoce que propicie o desenvolvimento global das crianças pequenas, em que a vivência da prática de leitura fruição desempenha função relevante nesse processo.

Na segunda parte procuro definir o professor como responsável por atuar intencionalmente, como propiciador do desenvolvimento das crianças, destacando o planejamento como aliado desse trabalho. Ao encontro disso, discuto aspectos no que diz respeito à importância da prática leitora na escola e de como o ensinar o prazer de ler – na perspectiva que Lajolo (2005) defende – também deve se fazer presente no trabalho a ser concretizado pelo professor.

Por fim, embasando-me principalmente nos estudos de Chartier (1999), sob a perspectiva da História Cultural, exponho como a materialidade do livro constitui-se como elemento na construção dos sentidos aos leitores.

2.1. O surgimento de instituições de Educação Infantil no Brasil: breve percurso histórico

O percurso histórico da Educação Infantil no Brasil acompanha o movimento geral dessa área no mundo ocidental. Conforme pontua Micarello (2011), ao dissertar sobre a trajetória e formação dos profissionais de Educação Infantil na realidade educacional brasileira, as primeiras

iniciativas de atendimento à infância em nosso país foram inspiradas em movimentos principados na Europa, na passagem do século XVIII para o século XIX – período de transição do sistema de produção feudal já decadente para o capitalismo. Nessa época as mulheres passam a ocupar cada vez mais espaço no mercado de trabalho. É no período de plena industrialização, em que são demandadas mão de obra para as fábricas, que o movimento das mulheres trabalhadoras passou a reivindicar que houvesse instituições onde deixar seus filhos para que pudessem se dedicar as suas atividades profissionais fora do âmbito doméstico. Tais iniciativas foram influenciadas pelas perspectivas assistencialistas e médico-higienista. A educação formal não era um objetivo a ser perseguido por essas instituições que surgiam naquele momento histórico.

Até meados do século XIX, o ambiente doméstico, no qual a criança era atendida pela mãe ou por outras figuras familiares, era o mais aceito como adequado para o desenvolvimento infantil no Brasil. Nesse contexto, as inúmeras crianças órfãs ou abandonadas ficavam a cargo de famílias substitutas que assumiam seus cuidados, eram entregues nas *rodas dos expostos* ou acabavam falecendo por falta de assistência (MARCILIO, 2011).

A *roda dos expostos* era configurada de orifícios nas paredes das instituições de caridade, que ficavam em cilindros de madeira, nos quais a criança era deixada e abandonada, de forma a se garantir o anonimato de quem a deixasse. Logo em seguida ela era encaminhada para a Casa de Expostos – instituição de caráter filantrópico e missionário⁹ -, onde era criada por amas até a idade de ingressar no internato (KUHLMANN JUNIOR, 2005). Constituí-se como modelo de atendimento caritativo, sendo mantida por homens e mulheres da alta sociedade e com o apoio da Igreja (PINHEIRO, 2006).

O sistema de rodas dos enjeitados foi criado na Europa¹⁰, sendo sua instituição propagada no Brasil no período Colonial, multiplicando-se no período Imperial e mantendo-se até a década

⁹ A preocupação inicial do sistema da Casa dos expostos era batizar a criança abandonada rapidamente, salvando sua alma. Era corrente a entrada de crianças com um escrito avisando que o batismo já havia sido realizado; contudo, em caso de dúvida, a criança era batizada novamente, de acordo com o regimento da instituição que seguia as leis do Direito canônico (MARCILIO, 2011).

¹⁰ Origem na Idade Média, na Itália (MARCILIO, 2011).

de 1950. Antes de sua existência, os rejeitados deveriam ser assistidos pelas câmaras municipais, o que raramente acontecia, pois estas alegavam falta de recursos e acabavam por ignorar a grave situação. Nesse contexto, muitos dos abandonados acabavam por ser criados por famílias que os encontravam - grande parte tornava-se mão-de-obra familiar suplementar gratuita – ou, morriam antes disso¹¹ (MARCILIO, 2011).

A Casa dos Expostos¹² cumpriu importante papel na História brasileira por ter sido uma das únicas instituições voltadas para o trabalho assistencial ao menor abandonado por quase um século e meio. Contudo, a maioria das crianças rejeitadas não era acolhida por instituições especializadas, mas sim por famílias substitutas (MARCILIO, 2011).

Em meados do século XIX, o ideário liberal presente nos pressupostos europeus, fundados no progresso contínuo, na ciência e na ordem, disseminaram-se no país, iniciando-se intensa campanha contra a roda dos expostos, propondo sua abolição. O movimento foi iniciado pelos médicos higienistas, devido aos altos índices de mortalidade dentro destas instituições, e apoiou-se também nas bases teóricas evolucionistas, prezando pela melhoria da raça humana. Outro fator relevante, que trouxe o apoio dos juristas para esse movimento, foi a preocupação em criar leis que pudessem auxiliar na questão social da adolescência infratora – as instituições não tinham condições financeiras de manter todas as crianças que eram acolhidas, de forma que, conforme iam crescendo acabavam sem ter para onde ir e passavam a perambular pelas ruas pedindo esmolas ou cometendo pequenos furtos. Vale notar que o movimento contra a roda dos expostos não foi suficiente para extingui-la ainda no século XIX (MARCILIO, 2011).

Neste contexto de busca pela construção de uma nação moderna, começa a ser disseminado entre a elite brasileira os preceitos educacionais do movimento da Escola Nova¹³,

¹¹ De acordo com Marcilio (2011), a mortalidade das crianças que eram abandonadas era bem elevada. Mesmo daqueles que acabavam sendo cuidados pela câmara municipal, pelas as famílias substitutas ou entregues nas rodas.

¹² Vale ressaltar que não é objetivo deste trabalho discutir sobre o movimento histórico das crianças abandonadas no Brasil. Apresentou-se aqui apenas um panorama. Para mais detalhes ver Marcilio (2011).

¹³ O movimento da Escola Nova apresenta como princípios básicos a priorização pelo processo de aprendizagem; a valorização dos interesses e necessidades da criança; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a defesa da ideia de desenvolvimento natural; e a crítica à escola tradicional, uma vez que os objetivos desta estão fundados na aquisição de conteúdos (KRAMER et al, 2009). Não é objetivo de o presente trabalho discutir aspectos a respeito do

organizados no centro das transformações sociais da Europa e difundidos por influência norte-americana e européia. Em meio ao debate sobre essa nova proposta, surgem, no fim do século XIX, as primeiras instituições voltadas ao atendimento de crianças das camadas sociais mais afortunadas, denominadas de jardins de infância¹⁴, gerenciadas por entidades privadas (OLIVEIRA, 2010). O primeiro jardim de infância particular fundado no Brasil é datado em 1875, criado pelo médico Menezes Vieira (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Sobre os primeiros jardins de infância criados no Brasil, Kuhlmann Junior (2000) destaca o papel de moralização da cultura infantil propagado por estas instituições, em uma perspectiva de controle do modo de vida, que deveria espelhar-se nos pressupostos educacionais europeus. Deste modo, ficaria ao encargo do Estado incentivar, apoiar e proteger estes estabelecimentos criados pelas iniciativas privadas.

Em relação à existência de instituições educacionais para crianças pequenas das camadas pobres, encontra-se referência da criação do primeiro jardim de infância público em 1896, anexo à Escola Normal Caetano de Campos em São Paulo e da primeira creche em 1899, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro (*ibidem*).

Vale acrescentar que estas instituições, voltadas ao atendimento das crianças pequenas, não tinham caráter obrigatório. Quanto mais nova a criança, maior era a defesa de sua permanência junto à mãe, que deveria educá-la seguindo os preceitos elaborados pelos legisladores, médicos, educadores e religiosos. Nesse contexto, os jardins de infância, destinados para a faixa etária de três a seis anos, eram considerados lugar propício para o desenvolvimento e o cultivo de bons hábitos, caracterizando-se como instituição importante a ser frequentada pelas crianças durante meio período do dia. Por outro lado, a creche, destinada para bebês, cumpria

movimento, nem mesmo apresentar teorias educacionais que foram influenciados por ele. Para mais detalhes ver Vidal (2000).

¹⁴ Kramer et al. (2009) pontuam que a denominação *jardim de infância* baseia-se na concepção romântica de que a pré-escola é como um jardim de infância e as crianças são como plantinhas ou sementinhas, criada pelo pedagogo John Dewey. Sobre este movimento da Escola Nova no Brasil, destaca-se como grande responsável pela difusão destas ideias no país, o pedagogo e filósofo Anísio Teixeira. Para mais ver Vidal (2000) e Aranha (2006);

uma função de apoio às famílias pobres, servindo exclusivamente para quando as mães necessitavam trabalhar (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Até o fim do século XIX a propagação das instituições voltadas para a educação da criança pequena foi lenta (*ibidem*). De acordo com Kramer (1982), pesquisadora brasileira que realizou vários estudos voltados à Educação Infantil: “Se até os primeiros anos da República foi praticamente nulo o movimento em função da puericultura e da escolarização, no princípio do século XX a situação começava a se alterar” (p.54). Com a intensificação da urbanização e industrialização nos centros urbanos maiores, a estrutura familiar tradicional começou a se modificar: o conjunto das famílias já não conseguia mais se manter trabalhando e vivendo no mesmo local – sistema de sustento próprio -, assim, como a maioria da mão de obra masculina se dedicava ao trabalho com a lavoura, um grande número de mulheres passou a ser admitida no trabalho das fábricas criadas na época (OLIVEIRA, 2010).

Nesse mesmo período introduziu-se a mão de obra de imigrantes europeus. Devido à abolição da escravatura, os imigrantes passaram a tomar lugar no trabalho na lavoura e na indústria nascente, enquanto os negros, que anteriormente eram cuidados por seus senhores, tiveram dificuldade em obter trabalhos regulares que lhes fornecessem meio de sobrevivência (PINHEIRO, 2006) ¹⁵. Nesse ponto, a autora destaca que a falta de perspectiva de trabalho gerava, do ponto de vista da elite brasileira, a “marginalidade” e “vadiagem”, em decorrência da desocupação dessa parcela da população. Assim, as crianças, “livres” nas ruas, passaram a causar preocupação, provocando o crescente interesse dos médicos, juristas e políticos em torno da questão da família e da criança.

Os imigrantes, por sua vez, antes de virem para o Brasil, viveram movimentos políticos pela classe trabalhadora ocorridos na Europa e nos Estados Unidos, o que fez com que passassem a utilizar desse tipo de organização para combater as condições precárias de trabalho, criando sindicatos e reivindicando, entre outros aspectos, por locais para as mães trabalhadoras deixarem seus filhos, assim como ocorria na Europa. O número de embates entre patrões e empregados era

¹⁵ O processo histórico pós-abolição é bastante complexo e não faz parte dos objetivos deste trabalho descrevê-lo. Para mais detalhes ver Ribeiro (1988).

grande e os sindicatos eram fortemente combatidos, entretanto, alguns empresários passaram a oferecer benefícios sociais, com o intuito de enfraquecer a união operária e controlar as formas de vida dos trabalhadores, dentro e fora da fábrica (OLIVEIRA, 2010). Para tanto, como aponta a autora, algumas medidas foram tomadas para atrair e manter a força de trabalho e entre elas encontrava-se a criação de escolas maternas:

Sendo de propriedade das empresas, a creche e as demais instituições sociais eram usadas por elas no ajuste das relações de trabalho. O fato de o filho da operária estar sendo atendido em instituições montadas pelas fábricas passou, até, a ser reconhecido por alguns empresários como algo vantajoso, por provocar um aumento de produção por parte da mãe. Todavia, tanto o discurso dos patrões como o próprio movimento operário enalteciam um ideal de mulher voltada para o lar, contribuindo para que as poucas creches criadas continuassem a ser vistas como paliativos (...) (p.96/97).

As reivindicações cobrando a criação de creches e de outros espaços de atendimento infantil permaneceram, voltando-se cada vez mais para o Estado. Nesse contexto, em 1919 surgiu o Departamento da Criança no Brasil (DCB) no Rio de Janeiro, ao qual cabia: realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil; promover iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida e pobre; divulgar conhecimentos e propiciar o acontecimento de congressos sobre o assunto; propiciar o surgimento e aplicação de leis de apoio ao cuidado da criança; e uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. Esse órgão surgiu como responsabilidade do Estado, contudo, na prática foi implementado e mantido pelo médico assistencialista Arthur Moncorvo Filho¹⁶, sem receber qualquer auxílio do município ou do Estado (KRAMER, 1982).

Em 1922 ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância no Rio de Janeiro, organizado pelo Departamento da Criança, buscando discutir temas que se referiam à criança, do ponto de vista da educação moral, social e higiênica, assim como objetivava debater a respeito de suas relações com a sociedade, a família e o Estado. As autoridades governamentais, que se mantinham inativas em termos de realizações objetivas a favor da criança pobre e

¹⁶ Moncorvo Filho foi um médico brasileiro que organizou e promoveu instituições de assistência à infância no fim do século XIX e no século XX. Para mais detalhes ver Wadsworth (1999).

abandonada, passaram a atribuir importância à necessidade desse atendimento, apontando-o como a solução para os problemas sociais da humanidade (KRAMER, 1982; OLIVEIRA, 2010).

Nesse mesmo contexto, em 1923, entrou em vigor a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher, prevendo instalações de creches e salas de amamentação próximas ao trabalho, do mesmo modo que defendia a necessidade dos comércios e indústrias facilitarem a amamentação durante a jornada de trabalho das empregadas (OLIVEIRA, 2010).

Sobre a década de 1920, no que se refere à historicidade do atendimento à criança de zero a seis anos por setores públicos, Kramer (1982) pontua que o processo que se inicia é o de compreender a necessidade de se preparar a criança pobre e abandonada, pois ela se tornará o adulto de amanhã, bem como a importância de se fortalecer o Estado. Por outro lado, a autora indica que naquele momento as iniciativas educacionais voltadas a essas crianças eram mínimas, sendo que as instituições existentes eram poucas e de caráter médico. A preocupação com a educação formal e com o ensino era praticamente inexistente. O que se procurava garantir era a integridade física da criança, seus cuidados básicos.

A partir da década de 1930 o Estado começa a reconhecer seu papel no que concerne à proteção da infância, convocando associações particulares e indivíduos isolados a colaborarem financeiramente com a criação de instituições voltadas para tais aspectos. Apesar de proclamar a importância de fundar e sustentar estabelecimentos tais como creches, jardins de infância, lactários e hospitais, o governo alegava-se impossibilitado de suprir essa demanda, declarando dificuldades financeiras. Vale ainda notar que essas instituições continham uma tendência assistencialista e paternalista, visando à proteção à infância brasileira, indicando um atendimento não entendido como um direito (KRAMER, 1982). Por conta desse contexto, a Educação Infantil no Brasil acabou se configurando como um segmento educacional voltado quase que exclusivamente ao cuidar da criança pequena. O lado educativo, conforme já apontado, praticamente não era tomado como uma tarefa dessas instituições que se consolidavam.

Em 1932 cria-se a primeira regulamentação do trabalho da mulher, prevendo como obrigatória a criação de creches nos estabelecimentos que tivessem pelo menos 30 mulheres

maiores de 16 anos empregadas¹⁷. É válido ressaltar que, nesse contexto, as creches e pré-escolas oferecidas para as crianças das camadas sociais menos favorecidas ficavam instaladas à parte dos órgãos educacionais e tinham como principal objetivo oferecer local e alimento, assim, prestar cuidados aos filhos dos trabalhadores (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

As iniciativas governamentais cresceram na década de 1940, propondo melhorias na área da saúde, assistência e previdência, enfatizando o domínio destas perspectivas na educação das crianças pequenas:

Entendidas como um “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicavam-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. No imaginário da época, a mãe continuava sendo a dona do lar, devendo limitar-se a ele (OLIVEIRA, 2010, p.100).

Compreende-se, portanto, que as instituições existentes na época continuavam a apresentar um caráter assistencial infantil, mantidas por setores privados ou públicos, nos quais se prevalecia o controle por parte do Estado. Esse ideário foi rodeado pela criação de órgãos oficiais¹⁸, ligados ao Ministério da Saúde, ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, ao Ministério da Educação, ao Ministério da Previdência e Assistência Social, e a outros de ordem privada.

Até a década de 1950 as poucas creches criadas fora do âmbito das indústrias tinham caráter filantrópico, sustentando-se com ajuda governamental e donativos de famílias ricas. As creches continuaram a apresentar um perfil assistencial-protetoral, valorizando o cuidado com a higiene e com a segurança física, de modo que o trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças era praticamente inexistente (OLIVEIRA, 2010).

¹⁷ Essa medida integrará a CLT de 1943 e depois constará nos direitos sociais da Constituição de 1988. Desta forma, passa a ser prevista a Educação Infantil gratuita para as crianças de zero a seis anos filhos de pais trabalhadores (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

¹⁸ Para detalhes ver Kramer (1982) e Kuhlmann Junior. (2000).

O contínuo desenvolvimento da industrialização e da urbanização no país acarretou no aumento da participação da mulher no mercado de trabalho, o que ocasionou maior procura por creches e parques infantis que atendessem as crianças em período integral. A força de trabalho feminina começava a alcançar maiores proporções e, para isso, necessitava-se de um aparato institucional que recebesse seus filhos.

Em 1960, a ideia da importância da educação como preparação para a vida, dando ênfase para a crença de preparar crianças e jovens para contribuírem para o desenvolvimento do país continuou a tomar força. Unida a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei 4024) ¹⁹, trouxe a inclusão das escolas maternas ou jardins da infância para menores de sete anos. Além disso, tal lei estimulou as empresas junto a mães de crianças de sete anos para organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primárias (KRAMER, 1982; KUHLMANN JUNIOR, 2000; OLIVEIRA, 2010). De acordo com Kuhlmann Junior (2000), estas orientações legislativas nacionais, refletiam o lento movimento de expansão da incorporação das instituições de Educação Infantil, que ainda subordinadas eram a órgãos assistencialistas, ao sistema de educação primária.

No período dos governos militares pós-1964, as políticas adotadas continuaram a conceber as creches como instituições de assistência à criança carente. O auxílio governamental a essas instituições se intensificou, assim como se começou a esboçar uma preocupação com a orientação técnica, incluindo aspectos de educação formal para as crianças. Destacou-se ainda a diferença estabelecida entre as creches - que foram sustentadas como suporte para as mães trabalhadoras, visando uma postura assistencialista e ligada à ideia de que as crianças de classes desfavorecidas precisam de uma “educação compensatória”, pois nada trazem de casa e necessitam, assim, ser preparadas para e pela escola - e as pré-escolas, que, por sua vez, apresentam preocupação com aspectos do desenvolvimento, como a sociabilidade e a

¹⁹ A Lei 4024, apresentada no capítulo I - Da Educação Pré-Primária -, determina nos Artigos 23 e 24 respectivamente: “A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância”; “As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária”.

criatividade. Oliveira *et al* (1992), ao pesquisarem sobre as creches, seu percurso histórico e suas especificidades, ressaltam:

Um elemento que influenciou muito nesta orientação técnica foi a teoria da “privação cultural” (...) para explicar a ideia de marginalidade das camadas sociais mais pobres. A partir delas considerava-se que o atendimento à criança pequena em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, através de uma “educação compensatória” (...). Em razão disso, começaram a ser elaboradas propostas de trabalho em algumas creches e pré-escolas públicas, responsáveis pelo atendimento às crianças filhas de famílias de baixa renda, defendendo a estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização. Há de se notar, todavia, que as pré-escolas particulares existentes na época e que foram se tornando cada vez mais numerosas já adotavam como justificativas para seu trabalho junto a uma população socialmente mais privilegiada preocupações com a criatividade, a sociabilidade, o desenvolvimento infantil como um todo (p. 20/21).

Ainda no que se refere à Educação Infantil, em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação número 5.692 estabelece que: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior de sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (Art. 19, § 2º). Sobre esta lei, Kuhlmann Junior (2000) destaca que o uso do verbo “velar” faz referência a forma como a educação para as crianças pequenas era vista: algo que deveria ser protegido, cuidado, devido a sua organização precária. O autor acrescenta que o contexto era de falta de recursos para as instituições voltadas à população pobre, o que tornava a oferta de Educação Infantil de qualidade uma tendência elitista.

A partir da segunda metade dos anos 1970, a pressão e os debates sobre a natureza – assistencialista *versus* educativa - da pré-escola se intensificam e somam-se às pressões de movimentos sociais e feministas, que passam a exigir a creche como um direito do trabalhador e um dever do Estado. Isso possibilitou o aumento da pressão sobre o poder público, resultando no crescimento do número de creches nos centros urbanos, geridas e mantidas pela administração pública, assim como a multiplicação de creches particulares conveniadas com o governo. Além disso, a mobilização da própria população propiciou o aparecimento de creches comunitárias, desvinculadas do apoio governamental e cuidadas pelos próprios usuários – geralmente pertencentes à classe média (OLIVEIRA, 2010).

Na década de 1980, os questionamentos acerca do trabalho pedagógico realizado nas creches aumentam devido a indícios que esse não estava beneficiando as crianças, por limitar-se a práticas recreativas e assistencialistas. No término do período militar de governo, no campo da educação, começa a ganhar visibilidade a polêmica que passou a ter força na Educação Infantil: o cuidar e o educar. Insinua-se de forma mais definida a questão de se admitir a ideia de que a creche não dizia respeito somente à mulher ou à família, mas também ao Estado e às empresas. Desse modo, retoma-se a discussão das funções da creche e da pré-escola, elaborando-se novas concepções educativas que buscam romper com as meramente assistencialistas e compensatórias, propondo a ênfase no desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. Nesse contexto de movimentos sociais conquista-se, na Constituição de 1988, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino²⁰ (*ibidem*).

Seguindo na mesma direção, os anos 1990 trouxeram iniciativas significativas. A publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição – no ano de 1990. No que concerne à Educação Infantil, o debate que acompanhou a discussão da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), na Câmara de Deputados e no Senado Federal, incentivou diferentes setores educacionais na defesa de um novo modelo de educação para essa área, sendo, em 1998, criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (*ibidem*).

Kishimoto (2001), ao discorrer sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, traçando relação com as escolas infantis da atualidade e referindo-se à importância de suas especificações legais, aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96) como um marco relevante, uma vez que modifica, no contexto oficial da lei, a forma como se compreende a creche, ou seja, essa passa a ser considerada um direito legítimo da criança:

²⁰ De acordo com o documento da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgado em 05 de outubro de 1988, no que se refere à Educação – capítulo III, seção I -, decreta-se no Art. 208 que é dever do Estado garantir, especificamente no que se refere à Educação Infantil: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (inciso IV).

Esse percurso atribui a creche, concebida em tempos passados como “mal necessário” e, mais recentemente, “benefício à mãe trabalhadora”, outro significado alterando a forma de concebê-la, pois trata-se agora de um direito da criança, consubstanciado em ato constitucional. Se antes a creche, entendida como equipamento auxiliar da família, ficava sob a jurisdição de organismos ligados à família e ao bem-estar social, diante das novas especificações legais ela deve se deslocar para o sistema educacional (p.227).

A autora ainda demonstra que, diferentemente das creches, as instituições conhecidas como jardins de infância e escolas infantis – instituições de âmbito privado – apesar de também não apresentarem obrigatoriedade no sistema de ensino, já assumiam função educativa. Desse modo, as alterações maiores recaíram sobre as creches que, passando a integrar o sistema educacional, precisaram se ajustar às condições de adequação das necessidades infantis. Isso se refletiu na definição do espaço físico, revendo objetivos, pensando na organização de programas de formação continuada para requalificar profissionais, redefinindo recursos financeiros e materiais.

É nesse contexto que surge a necessidade de estabelecer orientações nacionais gerais, sendo criado pelo Ministério da Educação o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) em 1998.

O RCNEI estabelece parâmetros para essa área no país. Referindo-se às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, reafirma a discussão de profissionais que atuam com a faixa etária, sintetizando uma prática pedagógica, de forma a representar um material de apoio, reflexão e formação.

O material apresenta e enfatiza uma outra concepção de criança, compreendendo-a como um sujeito social e histórico, que participa ativamente da sociedade e que vive a cultura a sua volta, como demonstra:

(...) é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (BRASIL, 1998, p.21, v.1).

Nessa mesma direção, entende que o processo de construção de conhecimento se dá nas interações estabelecidas com outras pessoas e com o meio, no qual a criança é capaz de criar

diferentes hipóteses, significar e ressignificar o mundo que a cerca, utilizando diversas linguagens. Desta forma, destaca a necessidade de que as instituições de Educação Infantil integrem as funções de educar e cuidar.

Os aspectos apontados e discutidos no RCNEI fornecem base para o desenvolvimento de um projeto de trabalho com a Educação Infantil. Nesta pequena abordagem indiquei apenas eixos centrais dos assuntos tratados pelo documento, sendo importante compreender que esse discute mais amplamente especificidades do ensino para a faixa etária tratada. Vale notar que o documento se propõe a debater sobre: a educação, as instituições e os profissionais atuantes na área, as concepções de criança, priorizando os processos de construção de identidade e autonomia. Para tal, refere-se aos dois grandes eixos: Formação Pessoal e Social; Conhecimento de Mundo- visando à construção de diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com o conhecimento.

O Referencial se tornou um documento considerado relevante no movimento de compreensão das especificidades do trabalho com Educação Infantil ao tomarmos o processo histórico desta área no Brasil e o momento de sua criação. Contudo, Arce (2010), pesquisadora das áreas de História da Educação e Educação Infantil, ao analisar o RCNEI destacando as concepções de criança, professor e conhecimento, demonstra o quanto o documento desvaloriza o ato de ensinar, o trabalho do professor e a função social da escola.

De início a autora aponta que o Referencial minimiza a educação à função de acompanhar o desenvolvimento infantil, intervindo o mínimo possível neste processo e valorizando a espontaneidade da criança. Desta forma, a brincadeira assume lugar fundamental no processo de aprendizagem, tornando-se a linguagem principal da criança e ganhando centralidade no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. Nesse contexto, cabe ao professor apenas oferecer recursos e ambiente adequado, não intervindo diretamente na atividade, pois esta deve ser espontânea, como explicita a autora:

O professor posto em evidência pelo RCNEI tem como função precípua ofertar brinquedos, espaço e tempo para as brincadeiras infantis na instituição, possibilitando que as crianças escolham os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar, permitindo que os alunos organizem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais, brincando de maneira espontânea e prazerosa (...). Desta maneira, deve apenas manter os meios para que a brincadeira aconteça, já que os alunos aprendem espontaneamente e na interação com seus pares (...) intervindo apenas quando solicitado ou necessário (ARCE, 2010, p.19).

O professor atua como um “parceiro mais experiente” que organiza as atividades em sala de aula, construindo um ambiente de confiança e boa convivência entre o grupo, assegurando o estabelecimento de uma rotina. Cabe ainda ao professor refletir sobre sua prática cotidiana, utilizando-se das ações de observar e registrar (*ibidem*).

Quanto à concepção de conhecimento proposta pelo documento, Arce (2010) expõe que há duas grandes preocupações: combater a visão histórica assistencialista presente e minar a ideia deste segmento como função preparatória para ingresso no Ensino Fundamental. Para tanto, a instituição de Educação Infantil é definida como complementar à educação familiar, buscando contribuir para o exercício da cidadania e atender as especificidades da faixa etária. De acordo com a autora:

(...) embora não se centre mais apenas na satisfação dos cuidados básicos das crianças ou em um lugar onde as mesmas permanecem apenas para suprir a necessidade de cuidados com a ausência dos pais, ela também não se apresenta como um momento de escolarização, já que esta figura é indesejável para esta faixa etária (0-6 anos). A instituição de Educação Infantil é um lugar onde predomina o espontâneo e as brincadeiras prazerosas, ou seja, há uma atmosfera não-diretiva no trabalho pedagógico (*ibidem*, p.21).

A ideia de “atmosfera não diretiva” influi no fato de que não há e não deve haver transmissão de conhecimentos, uma vez que se entende a criança como única protagonista do seu aprendizado através da relação estabelecida com o meio e com as outras crianças. Sendo assim, cabe a ela atribuir os significados que desejar a um mesmo fato, do mesmo modo que, cada criança pode ressignificar o conhecimento e representá-lo de sua própria maneira.

Fundamentando-se nestes aspectos, o Referencial defende a integração entre o cuidar e o educar. O cuidado abrange as necessidades biológicas do corpo, as relações humanas e afetivas e

propõe que o professor incentive a criança a se atentar para isto, tornando-se cada vez mais autônoma e independente. No que se refere ao educar, as brincadeiras espontâneas e situações pedagógicas orientadas pelo professor entram em foco – enfatizando a importância da espontaneidade. Sendo assim, não é reconhecido o lugar para o planejamento do professor, visto que as crianças determinam o que, como e quando aprender. Cabe ao educador apenas conduzir este cenário como um facilitador, preparando o ambiente para que, livremente, as crianças possam viver e experimentar-se, acolhidas afetivamente (ARCE, 2010).

As considerações da autora expõem que as concepções apresentadas pelo RCNEI são opostas ao ensino como eixo do trabalho nas instituições de Educação Infantil. Contrária a posição proposta no documento, Arce (*ibidem*) declara a defesa de um trabalho pedagógico “(...) intencional, dirigido que envolve a transmissão de conhecimentos” (p.30) para crianças menores de seis anos, uma vez que cabe ao ambiente escolar socializar o conhecimento sistematizado, a cultura acumulada pela humanidade. Como explicita a autora: “A criança (...) é compreendida como um ser em construção, em processo de humanização, pois a natureza humana é fruto de nossa história social e (...) não está dada no ato do nascimento biológico” (p.30). Portanto, direciona o conhecimento como impulsor do desenvolvimento infantil, como direito principal a ser garantido.

Neste cenário, a escola torna-se ambiente criado e planejado pelos adultos de forma intencional, promovendo seu caráter educacional. Para tanto, o professor assume seu papel no ato de ensinar, o que não significa que a interação criança-criança, o ato de cuidar e a ludicidade, o brincar, o carinho e o afeto sejam eliminados do ambiente escolar. Pelo contrário, estes aspectos serão respeitados e trabalhados de forma intencional pelo professor, pois são parte fundamental do desenvolvimento da criança. A mudança concreta explicita-se na concepção de que o conhecimento é algo selecionado e trabalhado pelo professor com uma finalidade definida, opondo-se a ideia de uma educação espontânea. Conforme afirma a autora:

O professor aqui planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim, ele sabe o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas atitudes, sua fala reverberam na humanização das crianças sobre sua responsabilidade (*ibidem*, p.35).

A discussão proposta por Arce (2010) é de essencial importância no âmbito da Educação Infantil, principalmente ao considerarmos o processo histórico dessa instituição. Para além do cuidar e do brincar, a autora defende fundamentos sobre o papel do professor da faixa etária de zero a seis anos, conscientizando o seu encargo como propulsor do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança. Vale notar que esta dissertação apóia-se nos pressupostos defendidos pela autora no que diz respeito ao papel do professor de Educação Infantil²¹.

2.2. Fundamentos para a prática: o professor como mediador

Refletir sobre o trabalho com Educação Infantil requer perceber que a escola é um dos primeiros espaços sociais em que o indivíduo frequenta longe da presença da família, caracterizando-se como um ambiente socializador, pois proporciona o convívio com outros adultos, com crianças de faixa etárias compatíveis ou próximas e com regras e tempos próprios.

Vinculado a isso, faz-se importante considerar que a educação nos primeiros anos de vida é uma das bases para a constituição do sujeito (VYGOTSKY, 2007). É por esse motivo que conhecer e compreender como se dá o desenvolvimento psicossocial torna-se algo relevante na formação dos profissionais que trabalham com os pequenos. O preparo específico voltado à Educação Infantil ganha proporções maiores em função de a demanda do serviço educativo delinear-se mais sofisticada, tendo em vista as peculiaridades que envolvem o desenvolvimento das crianças.

²¹ No item a seguir retomarei a discussão, com a colaboração de outros pesquisadores, sobre a questão do papel do professor.

É na interação social e cultural que as crianças se desenvolvem cognitivamente e aprendem. A escrita está em todos os lados, faz parte da paisagem cotidiana e por isso elas convivem com as práticas sociais da escrita e da leitura diariamente, dentro e fora da escola. Desse modo, cabe compreender que os alunos já estabelecem relação com o mundo letrado mesmo antes de aprenderem a ler e escrever convencionalmente. Esse fator precisa ser considerado pelo professor no desenvolvimento do seu trabalho junto às crianças.

A afirmação de que mesmo antes de aprender a ler e escrever convencionalmente, ou seja, mesmo antes de ser alfabetizada, a criança já está inserida nas práticas sociais de leitura e escrita, nos remete ao conceito de letramento, que abrange os usos e práticas sociais da linguagem, que envolvem a escrita e a leitura – sejam essas valorizadas ou não – nos diferentes contextos sociais, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, como expõe Rojo (2009), ao discorrer sobre o letramento no âmbito escolar.

Os estudos de letramento assumem a língua como prática social, de maneira a entender que as práticas de letramento, vistas no plural, são social e culturalmente construídas. Portanto, a forma como os sujeitos utilizam a leitura e a escrita tem relação com suas concepções de conhecimentos, cultura e identidades, variando de um contexto para o outro, de uma cultura para a outra²² (STREET, 1993; KLEIMAN, 1995). Essa perspectiva concebe que os sujeitos se constituem em meio às práticas sócio-culturais, envolvendo os aspectos da leitura e da escrita, reforçando e questionando valores, relações de poder e tradições.

Sobre isso, Kleiman (2009), pesquisadora renomada nas áreas de leitura, formação de professores e letramento, destaca que o trabalho de escrita e de leitura com as crianças pequenas deve ser realizado com o intuito de dar continuidade e aprofundamento ao uso de suas práticas sociais, entendendo, como já exposto, que, mesmo antes de entrar na escola, a criança convive diariamente com as práticas de leitura e de escrita. Assim afirma a autora:

²² Essa visão sobre os estudos de letramento baseia-se na perspectiva apresentada por Street (1993) denominada de *modelo ideológico*, no qual o autor pontua que os letramentos são múltiplos, variados e marcados por relações de poder. Neste trabalho assumo os pressupostos deste modelo, não me detendo nas diferenças existentes entre ele e o *modelo autônomo*, também apontado pelo autor, nem na definição deste segundo modelo.

Na verdade, a criança tem contato com o fenômeno do letramento muito antes de chegar à escola. No seu dia a dia, está exposta a uma ampla e variada gama de atividades e textos, que fazem sentindo graças à presença da escrita (p.2).

Para tanto, defende que o trabalho com a leitura e a escrita no segmento da Educação Infantil pode oportunizar às crianças a familiarização e a apropriação das diversas funções da língua na sociedade. A autora apresenta exemplos de projetos de trabalho com a língua para que se unam às atividades da escola com práticas do cotidiano da criança, dando função real ao uso da escrita e da leitura na esfera escolar.

De acordo com Bosco (2005), pesquisadora sobre a aquisição da linguagem pela criança, o espaço institucional da Educação Infantil pode oferecer um ambiente propício para os pequenos vivenciarem a linguagem em suas várias manifestações, realizando atividades que fazem parte de sua vida em sociedade. Sobre esse momento de participar de diversas formas de expressão, a autora afirma sobre as crianças: “Lá ela brinca, canta, dança, modela, pinta, recorta, cola, desenha... e escreve, realizando, pois, atividades que fazem parte de sua vida na sociedade” (p.59). Para tanto, o professor assume o papel de interlocutor privilegiado nesse processo, pois é ele que seleciona as atividades e organiza o tempo. É o professor que planeja sua ação junto aos pequenos e que se encarrega de proporcionar situações diferentes e que possam provocar movimentos das crianças em torno da escrita.

Nesse sentido, como pontua Vygotsky (2007) ao estudar a psicologia infantil e suas relações com o espaço pedagógico, o professor se coloca como mediador do processo de aprendizagem. Ele se torna o responsável por atuar intencionalmente, buscando organizar os objetivos propostos, planejando a melhor forma possível de atingi-los, propiciando o desenvolvimento da criança. Compreende-se, assim, que a intervenção do professor é fundamental para a promoção do desenvolvimento da criança.

Ao propor uma reflexão acerca da Educação Infantil, defendendo-a como constituinte da primeira etapa do longo processo de educação escolar – ao encontro dos pressupostos assumidos no item anterior pelo trabalho de Arce (2010) -, Saviani (2012) menciona o quanto cabe ao professor atuar de forma deliberada para que a criança aprenda a fazer sozinha aquilo que só sabe

fazer com o outro. Para isso, é necessário que o professor organize o trabalho pedagógico, selecionando conteúdos e propondo objetivos claros, que levam as atividades a serem desenvolvidas, como, quando e com que materiais.

Cortella (2011), filósofo e educador, ao dissertar sobre o conhecimento no interior da escola, entendendo-o como produção e apropriação da cultura, traz elementos de reflexão sobre o papel exercido pelo professor neste contexto, ao afirmar: “(...) a própria palavra “educação” significa conduzir para um lugar diferente daquele que se está” (p.43). Dito isto, defende a necessidade de a escola garantir o acesso e a apropriação do conhecimento universal acumulado, compreendendo que cabe ao professor selecionar e apresentar conteúdos, estimulando os alunos na compreensão da própria realidade e nas suas possíveis transformações.

A proposta de visar possíveis modificações parte do pressuposto de que apenas os seres humanos são capazes de ações transformadoras conscientes, ações intencionais que buscam alterar a realidade em favor do ambiente em que vivem. Denomina-se, assim, de *trabalho* o instrumento para que esta transformação possa ocorrer e de *cultura* o resultado ou o conjunto de resultados destas ações sobre o mundo.

Cortella (2011) ainda explica que o ser humano não nasce humano, mas se transforma em humano na vida social e histórica. Portanto, o humano se produz e é produzido pela cultura – o que se traduz no termo hominização. Desse modo, o conhecimento entra como a possibilidade de examinar, interpretar a realidade, dando possibilidade para nela intervir e a Educação²³ entra como ferramenta para transportar o que foi produzido e reproduzido, fechando-se o ciclo *cultura, conhecimento e Educação*.

Assim sendo, ao compreender a escola como instituição de processo educativo intencional ou propositada, por ser “(...) deliberada e organizada em locais predeterminados e com instrumentos específicos (...)” (CORTELLA, 2011, p.42), o autor defende que os educadores devem ter um ponto de partida e um ponto de chegada – que seria considerado a meta planejada a

²³ O autor utiliza o termo Educação em sua amplitude, não apenas para designar as instituições de educação escolar. Assim, o autor apresenta duas possíveis compreensões sobre o termo: a educação vivencial e espontânea (enquanto vivo o ser humano aprende) e a educação intencional ou proposital (em grande maioria representada pela mídia e pela escola). Para mais detalhes ver Cortella (2011).

ser atingida – do processo pedagógico, para conseguir alcançar o objetivo central: compreender e intervir na realidade para além do presente, promovendo autonomia e humanização.

Guedes-Pinto (2010a), ao problematizar o ensino na educação superior, analisando a escrita de estudantes – professores em formação -, concebe o professor nesta mesma perspectiva apresentada, delineando o papel deste profissional como sendo aquele que se encarrega “(...) de organizar suas aulas, de planejar (...), de escolher suas atividades, os materiais, o ambiente em que vai trabalhar com os alunos (...)” (p.19), isso com a intenção de atingir os objetivos a que se propôs. Assim, o professor é o responsável por favorecer e estimular a relação entre o estudante e o conhecimento, de forma a criar oportunidades para que o aprendizado ocorra.

Conforme exposto, a organização do tempo escolar e o planejamento das atividades por parte dos professores faz-se relevante e necessário para um trabalho de qualidade na intervenção do processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse tema, atentando especialmente para as práticas de leitura e escrita na rotina escolar e para a noção de letramento, Guedes-Pinto et al (2007) explicitam que o planejamento não pode ser tratado como algo apenas burocrático, como uma tarefa sem utilidade ou sem sentido na rotina escolar. Ao contrário disso, ele pode ser um aliado, uma ferramenta utilizada para contribuir na realização de um trabalho intencional, auxiliando na tarefa de formar os alunos. Nesse contexto, o professor como mediador analisa e conhece seus estudantes e se encarrega de definir e programar o trabalho mais adequado, podendo avaliar-se, rever-se e analisar os avanços de sua turma e de cada estudante em particular.

Voltando-se especificamente ao tema geral deste trabalho, as autoras também expõem a necessidade de um tempo diário reservado para a prática da leitura, um momento planejado em que as professoras leem para as crianças histórias escolhidas e preparadas previamente. Entendem que a leitura é uma prática social que precisa estar presente no ambiente escolar, pois se almejamos que nossos alunos se tornem leitores efetivos, é fundamental que o planejamento realizado pelo professor crie condições para um ambiente em que haja variados tempos dedicados à familiarização e à apropriação dos materiais de leitura.

Pesquisadora atuante nas áreas de história da leitura e literatura infantil e/ou juvenil, Lajolo (2005), ao discorrer sobre aspectos relativos à atribuição do docente, aconselha e ao

mesmo tempo adverte sobre o papel de interferência e de responsabilidade do professor, formador do aluno leitor, ao afirmar: “Ler é mesmo uma delícia, um grande prazer. Mas só para quem sabe, pois o prazer da leitura é um prazer aprendido” (p.5). Nesse pequeno trecho que a autora utiliza para iniciar a discussão proposta no livro, ela já sinaliza que o gostar de ler é aprendido, vem de uma história construída por cada um e pelas oportunidades vividas. A escola tem uma importante tarefa a desempenhar neste campo: garantir a vivência de práticas de leitura diversas.

Especificamente sobre o papel que a instituição e que o professor devem ter como incentivadores desse processo, a pesquisadora explicita e discute a necessidade de se estabelecer um projeto de leitura na escola, de forma a garantir que todos os educadores se envolvam nessa prática, a fim de promoverem a leitura diária na sala de aula com os alunos. Para tanto, entende e defende a escola como espaço de aproximação dos estudantes com os livros em suas diferentes funções, vendo no professor a ponte entre estes, como pontua:

A escola é fundamental para aproximar os livros a criança e o jovem. É na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poderem recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer. E você [professor] é a figura-chave para que a leitura chegue às mãos, aos olhos e ao coração dos alunos (LAJOLO, 2005, p.12).

O estudo de Silva (2008) revela o quanto é importante o professor dialogar com a diversidade de práticas culturais da comunidade em que está inserido. Ao promover atividades de leitura com sua turma, a autora se deparou com diferentes práticas religiosas vividas pelas famílias de seus alunos e que interferiam diretamente no trabalho desenvolvido com a leitura. A autora optou pela abordagem do respeito e do reconhecimento das diferenças, buscando aproximação e entendimento do outro, sem abrir mão de sua proposta de trabalho. Por meio do diálogo intenso com as diferenças entre os usos e sentidos da prática da leitura, Silva (*ibidem*) foi construindo um trabalho próprio como professora, tateando aproximações e criando questionamentos em torno de suas crenças e práticas culturais. Assim, desenvolveu um trabalho de leitura na Educação Infantil, com seus pequenos leitores.

Nos estudos sobre leitura, tanto Lajolo (2005) quanto Silva (2008) compreendem que a organização da prática de leitura na escola toma um espaço diário, planejado e reservado, e pode se apresentar de forma estimulante, proporcionando aos estudantes a capacidade de ler de forma abrangente, criativa, crítica e inventiva. Para alcançar esses objetivos, o professor pode atuar sobre três aspectos fundamentais: a organização do espaço oferecido, o planejamento da atividade e a forma como a leitura é realizada visando à formação de leitores.

A organização do espaço da classe é relevante para o sucesso da atividade de leitura. O professor pode criar um clima de informalidade, um ambiente agradável, e na disposição dos alunos - se pedirá para eles sentarem em roda, ou em fila, no chão, na cadeira, etc. – e em como ele se posicionará para que todos tenham facilidade de enxergá-lo e ouvi-lo. Da mesma forma, a arrumação da sala de aula visando o acesso aos livros por parte dos estudantes, a proposta de uma biblioteca de classe e até mesmo a ida à biblioteca – caso a escola ofereça uma - são fatores que auxiliam favoravelmente neste trabalho. Ressalta-se ainda que o professor como mediador desta prática, ao ocupar o papel de leitor torna-se modelo aos alunos, passando, com isso, o cuidado com os materiais, expondo o acervo e incentivando que todos os utilizem. Nesse aspecto específico, o professor passa a ser um exemplo a ser seguido. Ele ocupa uma figura de referência às crianças.

Sobre o planejamento, Lajolo (2005) acrescenta, aos pontos já discutidos, o fato de que os professores que gostam de ler e acreditam na leitura têm mais chances de cativarem seus alunos. Desta forma, entendo que, ao escolher um livro que aprecie para ler para os seus alunos, o professor já está iniciando um trabalho que vai ao encontro disso e, no desenvolvimento da prática diária de leitura, o professor também vai se encantando e descobrindo outras leituras possíveis para apresentar a turma.

A autora compara a aquisição da fala pela criança pequena com a apropriação do gosto pela leitura, enfatizando que é na vivência de práticas de leitura que se aprende, que se forma o leitor:

Aprendemos a falar ouvindo, deduzindo regras muito sofisticadas a partir da fala que nos cerca, levantando hipóteses, reajustando-as de acordo com o retorno que temos de quem nos cerca. Ninguém aprende a falar sozinho. (...) Aprende a falar interagindo com outras pessoas que, falando com ela, fazem com que ela desenvolva sua capacidade inata de fala, aprendendo sua língua materna. De forma parecida é quando vemos e ouvimos pessoas lendo, quando participamos de ambientes em que livros e leituras se fazem presentes, que nos tornamos leitores (p.28)

Referindo-se ao professor como leitor, colocando-se como porta-voz do texto, especialmente se pensarmos na prática de leitura realizada na Educação Infantil, ele representa um modelo de leitura oral, pois é através dele que cada um dos ouvintes terá contato com a história. Por isso, é fundamental compreender que a leitura em voz alta pode dirigir as reações dos ouvintes, do mesmo modo que pode acabar com o interesse deles. É nesse sentido que a pesquisadora propõe que o professor se prepare para a leitura que irá realizar, entendendo que a forma como a leitura é conduzida favorece ou não a atenção, o envolvimento, o entusiasmo dos alunos. De acordo com Lajolo (*ibidem*): “Quando se lê com desenvoltura, quem ouve a leitura pode se envolver nas emoções e sentimentos que uma boa história provoca” (p.29).

Ao encontro disso, a pesquisa realizada por Higa e Leite (2011) explora o papel do professor como propulsor da prática leitora, como aquele que incentiva e ensina aos alunos o gosto pela leitura. A pesquisa em questão propõe-se a compreender se o papel desempenhado pelo professor como incentivador ou não das práticas de leitura influi na constituição do sujeito leitor, acompanhando duas práticas pedagógicas diferentes, de duas professoras, para os mesmos alunos: a da professora que se aproxima das práticas de leitura e a da professora que se afasta destas práticas.

Para a aproximação alguns aspectos são apresentados: a leitura diária; os alunos consideravam essa prática prazerosa, devido às escolhas de leitura feitas pela professora; o uso de materiais de apoio; o tom de voz e a preparação do ambiente; mudança de estratégias, no que diz respeito a arrumação do espaço, a escolha do gênero, ao tamanho do livro; possibilitava que os alunos tivessem acesso as obras lidas; era obrigatório que os alunos escolhessem um livro para ler em casa a cada uma semana; incentivo para que fizessem leitura coletiva em sala de aula; a

professora propunha o desenvolvimento de projetos e organizava gincanas com os materiais de leitura; a professora criava atividades de escrita a partir de livros de literatura infantil (*ibidem*).

No que se refere às ações de afastamento, a pesquisa demonstrou: a professora não lia diariamente para os alunos; a leitura destinava-se apenas a pedaços de textos dos livros didáticos e, posteriormente, ela pedia que um aluno continuasse; a professora não se preocupava com a entonação na hora de ler; a escola não possuía biblioteca e o acesso aos livros não era facilitado (*ibidem*).

Os resultados do estudo informam o quanto a mediação pedagógica afeta as relações entre os sujeitos no que se refere à prática de leitura, compreendendo também que a afetividade é parte presente no incentivo e nas interações propostas por qualquer ação do professor. Para tanto, as aproximações propostas pela primeira professora expuseram, através de relatos dos alunos, o quanto a prática da leitura era presente no cotidiano deles, vista como algo prazeroso e indispensável. Ao contrário, ao deporem sobre a prática vigente de afastamento, demonstram sentir falta da mediação anterior, revelando-se desmotivados. De acordo com os autores:

Os resultados apresentados permitem inferir que a professora Helena desenvolveu continuamente práticas pedagógicas que valorizavam a formação do aluno como leitor. Todavia, constatou-se que a professora Carmen, que posteriormente assumiu a sala de aula, não deu continuidade ao trabalho de valorização da leitura; ao contrário, produziu um movimento de afastamento entre as crianças e as práticas de leitura (HIGA e LEITE, 2011, p.154).

Refletindo especificamente sobre o trabalho de leitura e percepção do objeto livro voltado para crianças da Educação Infantil, Rizzoli (2005) relata a experiência de uma escola pública da cidade de Bolonha, na Itália. No artigo, a autora assume alguns princípios que orientam o trabalho desenvolvido junto às crianças e que se assemelham aos discutidos nesta dissertação: o livro é um objeto de conhecimento; o livro pode e deve ser explorado, pois ajuda a criança na imaginação e pode levá-la a construir novas histórias; o adulto ocupa função importante neste processo, uma vez que é ele que vai disponibilizar o livro, ler as histórias, escolher os temas; o livro propõe o prazer ao aprendizado, especialmente, leva a criança a gostar de ler.

Smolka (2009), ao dissertar sobre aspectos fundamentais da imaginação e da criação infantil, baseando-se nos estudos de Vygotsky, ressalta que a imaginação é essencial ao desenvolvimento humano, pois é a partir dela que o indivíduo pode vivenciar experiências sociais e históricas alheias, ou seja, percorrer mundos desconhecidos. A autora explicita:

Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias (p.25).

Desta forma, há uma dupla e mútua dependência, pois a imaginação precisa se apoiar em alguma experiência, na experiência de outrem, para poder acontecer, assim como a experiência do não vivido na realidade apóia-se na imaginação. Compreendendo a importância de garantir no trabalho junto às crianças momentos que estimulem a imaginação, a autora cita dentre outros aspectos, a narrativa, a interpretação de outros papéis, o faz-de-conta. A prática de leitura de histórias oportuniza à criança o desenvolvimento da imaginação e da criação, do interagir com outros mundos, fictícios e reais, de se colocar no lugar dos personagens, de se inventar em novos cenários²⁴. De acordo com a pesquisadora, a prática de leitura de histórias funciona como um apoio para a futura criação da criança e é neste sentido que, como professores, devemos agir, estimulando a imaginação dos alunos.

Oliveira (1997) também destaca o quanto as brincadeiras de faz de conta, dos jogos simbólicos, auxiliam e promovem o desenvolvimento psicológico da criança pequena. É na escola, segundo frisa a autora, que o professor assume a função de estimular situações em que os pequenos possam vivenciar momentos em que o que está em jogo é a relação semiótica com o mundo.

²⁴ Vale notar que o trabalho não pretende desqualificar importante lugar do brincar na estimulação do desenvolvimento da imaginação e da criação. Apenas evidencia-se que o foco da pesquisa é a prática de leitura de histórias, mostrando também o quanto estas são propícias no desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

Creio que os estudos aqui apresentados pautaram-se na ideia de que o processo de aprender a gostar de ler se dá na interação, nas possibilidades criadas, atribuídas aqui a responsabilidade do professor. Propõe-se que é na relação prazerosa e contínua com a literatura, com o livro e com o ato de ouvir e recontar histórias que poderemos formar, desde pequenos, nossos grandes leitores. Assume-se que ler é uma ação que leva a criação, produz imaginação, produz e reproduz conhecimento e possibilita à criança a apropriação das diversas funções da língua na sociedade.

Como expõe Abramovich (1997), escritora de literatura infantil e juvenil, sobre a formação do pequeno leitor:

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

No item a seguir discuto como o suporte do texto escrito é repleto de significados que influenciam diretamente a relação leitor-texto.

2.3. A materialidade do livro como constituidora de sentido

Chartier (1999) focaliza a materialidade do texto atentando para as práticas de apropriação desses objetos por seus leitores, reconhecendo que o suporte desses é portador também de sentido. Deste modo, recorrendo à história do livro, o autor discorre sobre três grandes revoluções que ocorreram com a prática da escrita, explicitando como a mudança no suporte deste objeto foi provocando alterações aos sentidos atribuídos ao que é ler ao longo dos séculos e criando diferentes formações de leitores.

Primeiramente, na Antiguidade²⁵, no surgimento da escrita como uma necessidade social, temos o registro na pedra. A inscrição no plano rígido e duro exigia muitas ferramentas.

Do texto em pergaminho, caracterizado em forma de rolo, para a passagem para o texto em códex, que é montado em folhas costuradas uma após a outra, deu-se a primeira revolução. Tal mudança no objeto escrito influenciou tanto a base material dos textos como os comportamentos dos sujeitos com a leitura. Gestos e posturas para ler foram modificados em função da mudança do suporte material do escrito. Por exemplo, a posição corporal requerida para ler o rolo impedia que o leitor escrevesse sobre o texto, uma vez que ele necessitava das duas mãos para poder segurar o objeto de leitura, como afirma o historiador:

A leitura antiga é leitura de uma forma de livro que não tem nada de semelhante com o livro tal como o conhecemos (...). Este livro é um rolo, uma longa faixa de papiro ou de pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. Ele faz aparecer trechos distribuídos em colunas. Assim, um autor não pode escrever ao mesmo tempo que lê. Ou bem ele lê, e suas duas mãos são mobilizadas para segurar o rolo, e neste caso, ele só pode ditar a um escriba suas reflexões, notas, ou aquilo que lhe inspira a leitura. Ou bem ele escreve durante sua leitura, mas então ele necessariamente fechou o rolo e não lê mais (p.24).

Em contrapartida, tendo o livro em mãos e podendo sentar-se, apoiar este objeto e ainda disponibilizando do espaço contido nas margens de cada página, o leitor encontra a possibilidade de interagir com o escrito, grifando e podendo deixar suas anotações. A página abre espaço para o leitor deixar o registro de suas marcas de interação com o escrito.

A segunda revolução descrita pelo autor ocorreu no século XV, com o surgimento da prensa, uma nova forma de impressão da escrita sobre o papel. A estrutura fundamental do livro se manteve – encadernação, formato, instrumentos de identificação, etc. -, modificando-se apenas o custo e o tempo de produção, que diminuíram imensamente. Da escrita manuscrita que era encarregada pela caligrafia de alguém, passa-se para a máquina que uniformiza as letras e amplia a reprodução do escrito. Ressalta-se que esta nova técnica de impressão não substituiu rapidamente o manuscrito. Ao contrário, este foi desaparecendo lentamente, deixando indícios até

²⁵ Os indícios mais antigos do surgimento da escrita remetem à Antiguidade, na Suméria, região da Mesopotâmia (JEAN, 2002).

o século XIX. A cultura do manuscrito se manteve por conta da suspeita de que o impresso romperia com a familiaridade entre o autor e os leitores, da mesma forma que levaria os textos às práticas de comércio mecânicas que não seriam capazes de dar a devida correção à escrita.

Já no fim do século XX se deu o que o autor denomina de *revolução das revoluções*, caracterizada pela era do texto eletrônico, do texto digitalizado. A escrita na tela do computador possibilita uma nova organização, estruturação e fluxo sequencial do texto. Ao leitor é permitido inserir-se, embaralhar-se, sem precisar estar no mesmo ambiente do livro, assim como é possível reunir diversos textos em uma mesma memória eletrônica. Há também uma mudança corporal, pois ao leitor não é mais necessário virar as páginas, apoiar o livro sobre a mesa, segurá-lo; dependendo do suporte eletrônico utilizado a postura será modificada²⁶.

Essas três revoluções apontadas por Chartier (1999) destacam como a materialidade do livro influencia a composição de sentidos atribuídos pelo leitor. Detalhes como a montagem, a organização, a textura, a ilustração, a gravura, o tamanho do suporte e da fonte, da letra, etc., são aspectos que influenciam diretamente na escolha de um livro e nos significados que o leitor atribuirá a este objeto. Portanto, o sentido do livro pode mudar de acordo com o suporte de sua publicação, ou seja, mesmo que nenhuma linha do texto seja modificada, o mesmo texto, do impresso para o digital, proporciona diferentes formas de apropriação pelo leitor, refletindo assim no sentido atribuído ao escrito. O pesquisador exemplifica isso ao afirmar:

Efetivamente, mesmo que seja exatamente a mesma matéria editorial fornecida eletronicamente, a organização e a estrutura da recepção são diferentes, na medida em que a paginação do objeto impresso é diversa da organização permitida pela consulta dos bancos de dados informáticos. (...) A diferença pode também estar ligada, mais fundamentalmente, ao efeito significativo produzido pela forma. Um romance de Balzac pode ser diferente, sem que uma linha do texto tenha mudado, caso ele seja publicado em um folhetim, em um livro para os gabinetes de leitura, ou junto com outros romances, incluído em um volume de obras completas (p.138).

²⁶ O objetivo desta pesquisa é acompanhar os trabalhos de práticas de leitura de quatro professoras junto às crianças de suas turmas, em duas CEMEIS de Campinas. As práticas caracterizam o uso do suporte material – livros infantis - e não eletrônico. Sendo assim, cabe notar que não é o escopo deste estudo trazer maiores elementos sobre a revolução do texto digital, mesmo compreendendo que esta é complexa e caracterizada por mais elementos do que os expostos neste trabalho.

Outro aspecto fundamental discutido pelo historiador é sobre como cada leitor, cada ouvinte, produz uma apropriação inventiva do texto. Para tanto, entende-se que o sentido pensado sobre o escrito pelo autor, pelo editor e por outros colaboradores na produção de um livro não corresponde exatamente à apropriação que dele é feita pelo leitor, uma vez que este se apropria e constrói significações subjetivas sobre o lido. Porém, vale notar que esta *liberdade leitora* é cerceada pelas convenções e hábitos que caracterizam a cultura da prática leitora de cada sociedade em seu tempo. Configura-se, assim, que o leitor se constitui por suas experiências leitoras, pela história de práticas de leitura sociais e pela cultura em que está inserido:

(...) a relação da leitura com o texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas, e da forma na qual ele encontra o texto lido ou ouvido. Existe aí uma trilogia absolutamente indissociável se nos interessamos pelo processo de produção de sentido. O texto implica significações que cada leitor constrói a partir de seus próprios códigos de leitura, quando ele recebe ou se apropria desse texto de forma determinada (CHARTIER, 1999, p.152).

As estreitas relações entre os usos e funções do texto com seus suportes materiais, e como estes aspectos afetam os sentidos atribuídos e produzidos pelo leitor, ressaltam como os estudos referentes à história das práticas de leitura podem trazer elementos para reflexão sobre seu ensino. A escola tem muito a ganhar ao se aproximar da abordagem da História Cultural. A transformação das práticas culturais ao longo da história da espécie humana tem consequência para todos os aspectos da vida cotidiana de cada sujeito social.

As pesquisas realizadas por Chartier (2011) sobre os estudos da história da leitura na França destacam também a presença de uma visão dicotômica entre as condições técnicas e materiais de produção e o texto. Para tanto, o historiador reitera a importante ideia de que se deve “(...) dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido (...)” (p.78).

Ao estudar sobre as relações das crianças pequenas com o livro no contexto da Educação Infantil, baseando-se também nas pesquisas de Chartier no que se refere ao sentido atribuído pelos alunos à materialidade deste suporte, Oliveira (2012) traz contribuições a este campo. A autora, professora em uma instituição de Educação Infantil, pontua que os livros infantis contêm muitos atrativos – são coloridos, apresentam abas que abrem, tipo *pop up*, emitem sons, tem

capas vazadas, são grandes, etc. - e que estes fatores são considerados pelas crianças no momento da escolha. Acrescenta a isso que a estética deste suporte também influencia na seleção dos livros pelos pais e pelos educadores. Destaca-se, novamente, que a materialidade do livro pode ou não ser sedutora aos olhos dos pequenos leitores e daqueles que se colocam como mediadores do processo de leitura, o que indica o quanto o suporte do texto é significativo.

Pensando especificamente nos pequenos leitores, o estudo revela que o manuseio, o tato, o contato direto, a visão que busca por elementos chamativos fazem parte da maneira como eles sentem e se apropriam do mundo à sua volta, e que isso não poderia ocorrer de forma diferente no que concerne ao contato com o livro. Deste modo, a autora, ao descrever episódios vividos na creche explicita o quanto as crianças, apesar de não saberem ler e escrever, são produtoras de sentido ao fazerem uso dos livros que são a elas disponibilizados.

Vieira et al (2007), ao discorrerem sobre a importância da organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura, destacam a materialidade do livro como algo a ser considerado pelo professor, uma vez que esta é, como já exposto, significativa aos olhos do leitor:

Os livros destinados à infância recebem, muitas vezes, cuidado especial no que diz respeito a seus aspectos gráficos – ilustração, capa, tipo e tamanho da letra, cores das páginas e das letras, relevo, tamanho do livro, tamanho do texto, interação entre texto e ilustração, disposição de textos e imagens na página do livro, etc. O escritor, o editor, o ilustrador, o designer e outros profissionais participam das escolhas destes elementos gráficos. Em geral, este tipo de trabalho interfere na nossa maneira de ler. **Nós não lemos apenas o texto, lemos todo o livro** (p.17) [grifo meu].

Nas instituições de Educação Infantil, portanto, é importante que haja um acervo diversificado do objeto impresso para que os pequenos leitores possam interagir com as obras. A prática de leitura nesta perspectiva, é múltipla, não se restringe a um único modo de acontecer.

Lima (2008), importante ilustradora brasileira, ao dissertar a respeito da relevância do trabalho realizado com artes visuais na infância, explicita que o grande marco de desenvolvimento e incentivo à literatura infantil deu-se no início da década de 1970. A autora aponta que a atuação do governo como investidor em áreas geradoras de infraestrutura para as indústrias atingiu também as empresas gráficas de papel, beneficiando o setor livresco. O desenvolvimento econômico deste período, unido à grande gama de instituições e programas de

incentivo à leitura e a discussão da literatura infantil, transformou o Brasil em um grande mercado consumidor, levando ao aumento significativo de editoras.

Diante da crescente concorrência e do aumento do público, ocorreu uma mudança na forma de se pensar a produção, que passou a ser vista como “(...) voltada para a caça ao leitor (...) quer-se agradar-lhe e capturá-lo pelos meios que o momento indica serem os mais eficazes” (*ibidem*, p. 37). Assim, os diferentes usos da materialidade foram ganhando espaço, aliados à criatividade e às estratégias de *marketing*, o *design* gráfico moderno objetivou chamar o público com seus atrativos estéticos. Vale alertar que a ampliação da produção não correspondeu a um incremento na qualidade, muitos dos livros produzidos, apesar de se preocuparem com os suportes não demonstravam compor o objeto respeitando a conversa entre o texto e a ilustração.

Para tanto, a autora defende o quanto as imagens contidas em um livro podem ser portadoras de aspectos que visam o desenvolvimento da imaginação e da criatividade e por isso chama a atenção para a relevância de considerarmos as imagens como parte integrante deste material. Sendo assim, o ilustrador infantil é considerado também criador da obra, pois cabe a este expressar, tomando o texto como princípio, sua interpretação, como destaca a autora:

Durante o processo de criação, o ilustrador dialoga com o texto, esforçando-se por criar um discurso próprio que não resulte em redundância com o texto. Esse processo de invenção autônoma propõe ao texto uma série de possibilidades não contidas de forma explícita na obra. Desse modo, o ilustrador participa da reinvenção de uma nova realidade literária (LIMA, 2008, p.41).

Dialogando com o apontado por Lima (2008), Dabello (2013), ao estudar as obras de Ruth Rocha, atentando para os múltiplos formatos e projetos em que estas já foram apresentadas, demonstra como os aspectos tipográficos dos livros são carregados de sentido e como esta materialidade é permeada de escolhas planejadas, pensadas para atingir um determinado público de leitores.

Expondo livros de Ruth Rocha e seus diferentes exemplares ao longo dos anos, Dabello (*ibidem*) pontua como as modificações no suporte material foram feitas com o intuito de ir ao encontro da concepção de infância, com ilustrações mais coloridas e que ocupam grande parte da página do livro, efeitos que proporcionam a ideia de sofisticação e durabilidade, o destaque tipográfico na fonte do título do livro e no nome da autora.

A pesquisadora ainda faz referência aos livros produzidos com acessórios, voltados para a ideia de “livros brinquedos”, objetivando a interação que vai além da leitura, e afirmando a definição de um leitor mais interativo, voltando-se para a ideia da criança moderna, acostumada aos meios digitais. Outro aspecto relevante discutido refere-se às alterações realizadas no texto, revelando, novamente, um público infantil definido pela ideia da apreciação pela “(...) unidade no formato dos textos, e por outro lado, demonstram novamente a preocupação com um leitor (...) que aprecia textos mais curtos, com rimas, espalhados de maneira “arejada” pelas páginas (...)” (DABELLO, 2013, p. 81).

Contudo, a pesquisadora também discorre sobre as obras que não sofreram alterações, indicando que há razões para que isso tenha ocorrido. A autora indica que, ao preservar o suporte inicial, cria-se uma tradição, legitimando o reconhecimento do produto e da autora que o assina no mercado editorial, devido ao sucesso já alcançado.

Compreendendo, portanto, que as formas de leitura são múltiplas, os estudos de Lima (2008) e Dabello (2013) atentam para como as produções são pensadas para atingir a determinado público. Nesse sentido, os livros de literatura infantil utilizados pelas professoras das turmas que acompanhei expõem diferentes possibilidades de apropriação – tanto pelas crianças como pelas professoras - como será explicitado na parte de análise deste trabalho.

Durante o período do trabalho de campo desta pesquisa tive a oportunidade de acompanhar quatro turmas de crianças, de duas CEMEIs²⁷, conforme informado antes. Apoiando-me nos registros, realizados para esta pesquisa, sobre os momentos de prática de leitura das professoras junto às crianças, percebo alguns elementos já apontados como relevantes na prática leitora: as professoras são as responsáveis por planejar qual livro será lido, em que espaço, como e em que horário; a materialidade do livro tem influência na escolha das professoras; os modos de atuação são significados pelo suporte, sendo este utilizado de formas diferentes: para explicar/ilustrar a escrita, para revelar sentido às ilustrações, deixando de lado o texto escrito, para indagar os alunos sobre o que se trata o texto que será apresentado e para lembrar os alunos sobre o que acabou de ser lido.

²⁷ No capítulo seguinte tratarei das questões metodológicas e sobre o trabalho de campo.

No capítulo a seguir proponho-me a explicitar a metodologia utilizada no desenvolvimento deste estudo e o ambiente da pesquisa.

3. O VIVIDO E O NARRADO: ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Porém, diante do fluxo ininterrupto dos múltiplos significados que marcam o que as pessoas fazem e dizem, o antropólogo estará sozinho, munido apenas de sua sensibilidade e intuição para decidir quando e quais sinais, falas, eventos, nomes, relações e objetos privilegiar em sua tentativa de reconstruir a realidade (SILVA, 2006, p.39)

Ao buscar explicitar os pressupostos teórico-metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa atendo-me para a importância de voltar-me às relações constituintes entre os muitos sujeitos das instituições escolares. Ocupo-me, portanto, de descrever as práticas pedagógicas das quais participo e problematizar o paradoxal papel assumido pelo pesquisador ao inserir-se no campo “alheio”.

3.1. Relações constituintes na escola: o porquê de descrevê-la e como se constrói o olhar do pesquisador

Como defende Hébrard (2000), estudioso da corrente da História Cultural, em entrevista cedida à revista *Presença Pedagógica*, a descrição da escola favorece ao pesquisador conhecer seus modos de funcionamento e assim é uma forma de compreensão de suas práticas.

O autor explica que, como uma instituição histórica e sócio-cultural, a escola é composta por três tempos: o tempo de base – que é o tempo das práticas, o mais lento de todos os tempos, quase imóvel -, o tempo das políticas da educação - que é lento e que se ocupa da legislação e da organização escolar -, e o tempo do discurso – que se apresenta com força e se modifica rapidamente. Considerando os tempos que a constituem, Hébrard (*ibidem*) destaca que os teóricos do ensino lançam discursos com o intuito de atingirem as políticas da educação e as práticas escolares. Contudo, isso se mostra pouco produtivo, uma vez que as mudanças não acontecem e os discursos persistem a se alterar sem obter resultados reais. Afirma que a escola é um processo

complexo, com dispositivos²⁸ que interferem diretamente em aspectos do ensino, de modo que, é impossível provocar mudanças apenas com o discurso, com uma nova teoria, com a vontade. Ressalta que, para intervir na escola, é necessário entendê-la em sua história, é preciso compreender os dispositivos presentes em suas práticas de trabalho. Tais práticas, segundo ele, vão se sedimentando ao longo da história e deixando suas heranças. Para conseguir mudar esses dispositivos herdados historicamente é preciso conhecê-los bem, entender como funcionam, para então, apropriando-se deste saber, propor formas de modificá-los.

O proposto por Hébrard (*ibidem*) destaca a necessidade de discussão do cotidiano escolar de forma a contemplar a realidade vivida deste espaço. As considerações do autor vão ao encontro do que Ezpeleta e Rockweel (1989), sociólogas da educação, discutem sobre o cotidiano escolar. As autoras pontuam que a escola é repleta de relações de trocas, de saberes, de poder, de práticas culturais, sendo produzida e construída por todos os atores que nela atuam, entendendo-a, portanto, inserida na história.

Diante desta perspectiva, as autoras confirmam a importância de compreensão das práticas escolares a partir de suas realidades concretas, sendo a descrição uma forma adequada para o desenvolvimento do estudo. Ressaltam a ideia de entendimento da escola como uma instituição social em construção permanente e da relevância de entendermos suas especificidades, já que são compostas por sujeitos diferentes, com culturas e histórias distintas e em locais particulares, como expõem:

Pensamos que a construção de cada escola, mesmo imersa num movimento histórico de amplo alcance, é sempre uma versão local e particular neste movimento. (...) As diferenças regionais, as organizações sociais e sindicais, os professores e suas reivindicações, as diferenças étnicas e o peso relativo da Igreja marcam a origem e a vida de cada escola (*ibidem*, p.11 e 12).

²⁸ Sobre dispositivos, Hébrard (2000) afirma que ele e Anne-Marie Chartier os definem como a forma de organização do ensino na instituição escolar, explicitando que diante de algumas restrições impostas por sua organização – grande quantidade de alunos por sala de aula, horários organizados de maneira uniforme para todas as salas e muitas vezes para diferentes escolas, a organização de turmas por idade, entre outros – são poucos os dispositivos que conseguem realmente funcionar.

Demonstrando, deste modo, que as instituições escolares apresentam múltiplas realidades cotidianas, as autoras enfatizam esse caráter heterogêneo e processual característicos do desenvolvimento de sua história sócio-política. Nesse sentido, entendem como uma das alternativas possíveis de estudo da escola a observação e o registro descritivo dos indícios que conseguem captar tendo como base o mergulho no campo alheio. Para isso, faz-se necessário que o pesquisador insira-se nesse contexto e procure, na medida do possível, incorporar o ponto de vista daquele que ali vive, procurando entender suas contradições.

Dialogando com as autoras, Guedes-Pinto (2010b), ao investigar sobre as relações dos estudos do letramento com a formação inicial de professores assume o lugar de professora pesquisadora e formadora, relatando as dificuldades vividas por seus alunos de graduação em Pedagogia ao se inserirem como estagiários na escola, vivenciando práticas escolares cotidianas. Destaca que um dos desafios encontrados por eles ao imergirem no cotidiano escolar concentra-se no olhar sensível para o ambiente, para a construção de reflexões sobre uma instituição que não é estável, nem uniforme.

Ao propor que os futuros professores se insiram nessa realidade, buscando alternativas para o processo de iniciação profissional, a autora procura romper com opiniões pré-estabelecidas, preconceitos, distanciar-se do automático; a ideia dos estudantes - futuros professores - experimentarem-se como professores durante o estágio possibilita criar a sensibilidade de olhar para o outro e para si mesmo. Possibilita também olhar para as práticas cotidianas em constante transformação, vivenciando-as. Para tanto, a autora acredita que, ao proporcionar esta inserção dos estagiários junto aos professores, aos alunos, e ao dia-a-dia da escola, cria-se condições para que os futuros professores construam sentido para a profissão docente, assim como alterem suas visões e compreensões em relação às instituições escolares.

Cabe ressaltar que a entrada no “campo alheio”, em um espaço não pertencente, demanda, por parte dos pesquisadores, alguns códigos de conduta, normas de respeito com aqueles que serão sujeitos do estudo: “Chegar ao professor de forma que ele nos acolha exige tato; exige de nós uma vontade real de conhecer e compreender quem é esse sujeito responsável pelo ensino”

(GUEDES-PINTO; GOMES e SILVA, 2005, p. 68/69). É necessário estabelecer uma relação de qualidade e cumplicidade entre o pesquisador e o professor pesquisado.

Ao relatar sobre a formação do saber e a relação desta com a escola, explicitando especificidades constituintes da função do pesquisador, Charlot (2002) adverte que a pesquisa analisa apenas aspectos do ensino – faz um recorte daquilo que pretende estudar -, sendo impossível abranger a situação educacional em sua completude. Assim sendo, os objetivos dos dois – do pesquisador e do professor - são diferentes: à pesquisa cabe analisar processos, enquanto o ensino busca atingir metas e objetivos, e apresenta uma dimensão política. De acordo com o autor:

Não se pode misturar um discurso político e um discurso científico. É muito perigoso, inclusive ideologicamente, porque tomar as questões políticas como verdades científicas é dar uma versão muito perigosa para a democracia. Assim, há uma diferença estrutural entre um ato pedagógico, o ato de ensino, que sempre tem uma dimensão política, e a pesquisa, que deve ser mais prudente, que deve analisar o que é e não pode dizer o que deve ser (p.90).

Outro aspecto analisado é a questão de se considerar que o professor lida com o cotidiano da sala de aula, com as urgências, com a necessidade de tomar decisões a todo o momento, pois mesmo com um planejamento direcionado e concreto ocorrem imprevistos que precisam ser resolvidos de imediato. Nesse contexto, Charlot (*ibidem*) considera que o pesquisador não pode dizer ao professor o que fazer e como fazer, pois este não vive o cotidiano escolar e as condições de trabalho oferecidas, apenas observa e analisa, por um determinado tempo, parte do trabalho do professor. Para tanto defende: “O papel da pesquisa é forjar instrumentos, ferramentas para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali” (p.91).

Certeau (1985), ao abordar as práticas cotidianas e a questão da escrita como caracterizada por seu caráter histórico dominante, expõe a relevância da descrição de suas práticas. Assim como os outros autores aqui discutidos, ressalta a necessidade de se conhecer o contexto, de se olhar para as práticas cotidianas, para os usos, para a forma como os sujeitos lidam com as contradições. A descrição não pode ocorrer fora do contexto, fora da realidade em

que as práticas cotidianas escolares estão inseridas. Todavia, destaca um novo aspecto: ao descrevermos uma prática cotidiana estamos dela nos apropriando e relatando-a da maneira como a concebemos naquele momento, portanto, estamos produzindo conhecimento a partir daquilo. Como o autor expõe sobre a complexidade desta descrição:

(...) sobre a questão de como descrever. Uma experiência engraçada é tentar ler no dicionário a descrição de práticas cotidianas muito simples. Diverti-me, por exemplo, ao procurar no dicionário relativo à pesca a descrição das maneiras de se dar um nó. Quando lemos no texto “pegue um pouco de linha, passe-a para a direita e depois para a esquerda, etc.” não compreendemos absolutamente nada. Trata-se de um texto ilegível. O problema é saber como podemos descrever as práticas cotidianas, o que é questão muito importante (p.9).

Retratar e descrever a realidade escolar é algo desafiador. Certeau (*ibidem*) alerta-nos, pesquisadores, que a descrição possui um estatuto importante no acesso ao real que estudamos.

Pretendi, até aqui, expor como é complexa a responsabilidade assumida pelo pesquisador ao se propor estudar relações constituintes da escola e dos que nela atuam. A partir disso, vendome como pesquisadora das práticas de leitura na escola busquei, durante minha inserção no campo alheio, seguir os pressupostos aqui discutidos como diretrizes para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2. A abordagem de pesquisa escolhida

Optei por uma abordagem etnográfica, inserindo-me nos contextos pesquisados procurando construir uma relação de confiança com os sujeitos participantes. Fundamentando-se nos estudos da antropologia, mais especificamente analisando indícios do trabalho de campo no que se remete à relação observador-observado, Silva (2006) apresenta contribuições importantes sobre esta linha de pesquisa ao focar a entrada do pesquisador no terreiro de pais de santo. O pesquisador questiona de que modo o trabalho de geração de dados acontece, como se dá a análise final destes dados, e, em meio a isso, como ocorre este processo de inserção do antropólogo/pesquisador no campo do outro.

O autor expõe que a imagem do trabalho de campo da antropologia ainda é visto nos dias de hoje como uma “aventura”, remetendo-se ao estudo do outro distante, pertencente a uma cultura diferente e desconhecida. Contudo, relata que cada vez mais os antropólogos têm se dedicado a estudar realidades próximas, chamando atenção para as questões das estratégias de aproximação com o grupo pesquisado e para o necessário equilíbrio entre a postura de proximidade e distância que o pesquisador procura manter.

Nesse mesmo sentido, Velho (2003) aponta que esse movimento de se investigar a realidade próxima foi incorporado na área da antropologia brasileira no início da década de 1970, enfatizando que a expansão das cidades acabou por propiciar que os antropólogos passassem a perceber o meio urbano como objeto de pesquisa. Destaca que, a partir disso, a antropologia ampliou o campo de atuação, contribuindo com outras áreas de conhecimento e sendo também influenciada por estas. Estudos a respeito da vida dos sujeitos na metrópole, com foco na dinâmica urbana passaram a ser vistos como um campo profícuo de estudos.

A fim de exemplificar esse processo de investigar a realidade próxima, Velho (*ibidem*) cita diversos estudos voltados para a vida na cidade, se atentando especialmente para trabalhos acadêmicos desenvolvidos por ele na cidade do Rio de Janeiro – onde o autor reside -, em locais que frequentava e com pessoas que convivia. Por já possuir certo tipo de conhecimento sobre o universo que se propôs a pesquisar, o autor enfatiza que precisou realizar um movimento de estranhar o familiar, refletindo sobre a questão da proximidade e da distância, da familiaridade e do estranhamento.

Como professora com experiência na área de Educação Infantil, ao escolher estudar as práticas de leitura de histórias para alunos desta faixa etária, optei por um objeto de investigação próximo a minha formação e vivência profissional. Ineri-me nas instituições compreendendo-as como heterogêneas, procurando respeitar e atentar para as singularidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Encontrei-me na afirmação de Silva (2006) sobre a posição em que o antropólogo se vê ao se posicionar como observador:

A suposição de que o antropólogo, durante a observação participante, pode se manter neutro ou, então, “pairar” como uma “entidade” acima da vida de seus observados e nela não interferir é, sem dúvida, uma visão pouco condizente com a realidade do trabalho de campo. (...) O antropólogo vai aprendendo, assim, qual o grau adequado de proximidade e distância que deve manter na convivência cotidiana com os grupos (p.37/38).

Lins (2007), ao discorrer sobre o trabalho do cineasta Eduardo Coutinho e as posturas assumidas por ele durante a filmagem de seus documentários, enfatiza o quanto o cineasta utilizava da ideia de se “desprogramar” como uma importante forma de não se prender a visões prévias, preconceituosas, uma vez que o objetivo é trazer à tona o real. Nesse sentido, Coutinho busca colocar-se aberto para as singularidades do outro, atuando em conjunto, mesmo que aquilo que esteja filmando não venha ao encontro de seus valores como pessoa.

Ao abordar a inserção do antropólogo no campo de pesquisa, Silva (2006), enfatiza que cabe ao pesquisador alguns rituais de conduta que possam aproximá-lo dos sujeitos do estudo. Tais rituais passam por questões básicas de convivência, de respeito à hierarquia seguida pelos sujeitos em seu local de trabalho e pela polidez requerida por qualquer pessoa.

A atitude tomada foi de aproximar-me dos grupos vivenciando com eles a rotina do dia: sentando no chão ao lado das crianças, participando e auxiliando nas atividades propostas, brincando, indo junto ao parque, ao refeitório, etc. A ideia era partilhar dos momentos, integrar-me, ser aceita²⁹. Da mesma forma, ao assumir esta postura pude entender um pouco sobre: como se desenvolvia a rotina, quais as peculiaridades de cada turma e como os alunos se apropriavam das atividades realizadas.

Para tanto, alternei momentos em que a anotação do vivido ocorreu nas próprias salas de aula, enquanto estavam acontecendo, e registros que foram feitos logo em seguida, em que me distanciei do grupo para escrever com calma minhas impressões.

Neste processo utilizei-me do caderno de campo como forma de registro de dados. De acordo com Silva (2006), o diário de campo é usado pelo antropólogo para anotar e construir sentido para aquilo que investiga. Desta forma, explicita que a composição deste não se detém apenas na objetividade dos fatos, mas sim na forma como o pesquisador enxerga e se reporta à realidade:

²⁹ É necessário ressaltar que, mesmo acreditando ter conseguido construir esta boa relação junto aos alunos e professoras, o papel representado por mim, pelo fato de minha presença ser semanal e ter um objetivo definido, impunha alguns limites, pois eu não vivenciava o todo do dia-a-dia das instituições.

A utilidade do caderno de campo reside, entretanto, menos na objetividade dos fatos observados e mais no que ele permite enxergar *através dele*: os fatos sob a forma como os “inscrevemos” e os transformamos em “dados etnográficos”. Ao redigir o diário de campo e lê-lo depois, o antropólogo, além de “esboçar” o outro, “esboça-se” também como personagem de seu empreendimento etnográfico, pois a forma pela qual a sua sensibilidade foi afetada pelo processo de imersão no conjunto de significados que investiga possui, ela mesma, múltiplos sentidos, dos quais o antropólogo escolhe alguns e os privilegia na escrita. A presença do antropólogo em campo já é um “dado” em si mesmo que aparece “misturado” aos “fatos observados”, ou seja: intuições, lembranças, comparações fazem do diário uma primeira “confissão” escrita sobre a natureza experimentada da alteridade vivida pelo antropólogo (p.64).

O autor enfatiza que se diferentes antropólogos examinassem o mesmo povo e registrassem os mesmo fatos, ao dissertarem sobre eles certamente iriam produzir diferentes livros. Isso porque, apesar da existência de técnicas e procedimentos a serem empregados na pesquisa de campo, deve-se considerar que a subjetividade é constitutiva deste diálogo etnográfico.

Portelli (1996), pesquisador da História Oral (HO), ao discorrer sobre a subjetividade presente na narrativa, na pesquisa voltada para a escuta das memórias, relatos, entrevistas, defende que ela não é algo que interfere negativamente na produção científica. Ao contrário, está presente na interpretação acerca dos fatos, faz parte do processo.

Para tanto, é ilusória a ideia de que a “fonte” e o “cientista” ocupam uma posição objetiva naquilo que, concomitantemente, narram e pesquisam, como expõe o autor: “(...) não só a filosofia vai implícita nos fatos, mas a motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é interpretar” (*ibidem*, p.2). Neste sentido, compreende que a “(...) neutralidade (...) é (...) tanto impossível quanto indesejável (...)”, uma vez que cabe aos pesquisadores a interpretação (PORTELLI, 1997a, p. 13).

Englobando os aspectos discutidos pelos autores acerca da função do pesquisador inserido no campo, percebo o quanto esta é paradoxal e requer atenção. Apoiando-me nestes conhecimentos, procurei exercer o papel de pesquisadora, analisando, repensando e aprendendo junto com as professoras e alunos.

3.3. O início do processo de inserção

3.3.1. O primeiro contato e a descrição dos espaços

Como destaca Velho (2003): “O pesquisador brasileiro, geralmente em sua própria cidade, vale-se de sua rede de relações previamente existente e anterior a investigação” (p.12). Na procura por instituições escolares que aceitassem o desenvolvimento desta pesquisa, acabei usando minha “rede de relações”, conversando com professoras conhecidas da rede municipal de Campinas que pudessem me auxiliar no contato com as escolas. Deste modo, combinei idas em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) de Campinas³⁰ no início de março de 2012. Estas instituições caracterizam-se por funcionar nos períodos da manhã e da tarde, atendendo crianças de zero a três anos de idade.

Na primeira escola fui recebida pela coordenadora pedagógica, que me pediu para esclarecer quais os objetivos da pesquisa e como pretendia desenvolvê-la. Mostrou-se animada com o projeto, afirmando que percebia neste diálogo entre universidade e a escola uma ótima oportunidade de troca de saberes entre os profissionais envolvidos. Acrescentou que a professora Vanessa³¹ já havia conversado com ela, afirmando que gostaria de participar do estudo junto com a sua turma de alunos, mas que entendia ser importante que outras professoras pudessem também fazer parte deste projeto. Expliquei que para o estudo seria muito bom, contudo, questionei se as professoras da escola sabiam do que se tratava o projeto, explicando que seria fundamental que elas se sentissem à vontade diante da possibilidade de participarem ou não. Tive a oportunidade

³⁰ O nome das instituições será preservado nesta dissertação.

³¹ Os nomes das professoras são fictícios. Vale ainda notar que eu e a professora Vanessa nos conhecíamos por termos trabalhado juntas há dois anos em uma escola particular de Campinas. Não éramos professoras da mesma série, porém nos encontrávamos nas reuniões de professores e outros eventos da escola, de forma que mantínhamos contato, e uma relação de confiança e tranquilidade de expormos nossos trabalhos. Para tanto, assim que contatei Vanessa questionando-a sobre a possibilidade de desenvolver o estudo em sua sala de aula na escola pública fui bem recebida.

de apresentar rapidamente para todas as professoras da instituição a pesquisa que desenvolveria junto à turma de Vanessa, mas as outras professoras preferiram não fazer parte dela.

Em seguida a coordenadora se dispôs a apresentar-me o espaço escolar. A instituição contém sala de direção e coordenação com dois computadores que ficam à disposição das professoras, a sala de reuniões, a sala de funcionários, a cozinha, o refeitório, quatro salas de aula, a lavanderia, cinco banheiros – sendo três destinados ao uso das crianças -, a biblioteca/almojarifado – é composta por prateleiras repletas de livros, contudo, até por se localizar em uma sala bem pequena, não é frequentada pelos alunos. Essa sala é usada para guardar os livros da escola e também materiais -, um parque com areia, três terraços para brincadeiras – dois corredores compridos e um pequeno espaço circular que tem um quiosque – e um pequeno espaço para brincar entre as salas de aula.

A sala frequentada pela turma da professora Vanessa continha duas prateleiras compridas, que ficavam no alto, longe do alcance das crianças, com brinquedos e alguns livros, um varal repleto de fantoches, uma televisão com aparelho DVD, um espelho médio pregado na parede, duas banquetas e um pequeno armário, no qual a professora e as agentes de educação que trabalhavam com aquela turma guardavam seus pertences. Um pedaço do chão da sala era coberto por um tapete de espumas móvel e em outro canto ficavam empilhados os colchões utilizados pelas crianças quando dormiam.

Na porta da sala lia-se: “Turma do Cachorrinho” – nome escolhido junto com as crianças, contou-me posteriormente a professora. No pequeno corredor paralelo à sala, as crianças penduravam suas mochilas. Fora da sala de aula Vanessa tinha à disposição dois armários para guardar materiais e brinquedos que utilizava junto aos alunos. A turma era composta por vinte e quatro alunos – durante a pesquisa mais três alunos foram matriculados –, das idades de um ano e três meses até dois anos e um mês. A classe era acompanhada por cinco agentes de Educação Infantil³² em revezamento entre os períodos da manhã e da tarde.

Na segunda escola que contatei fui recebida, inicialmente, pela diretora educacional. Vale notar que no ano de 2008 realizei, por pedido da faculdade de Pedagogia, um estágio naquela

³² Agentes da Educação Infantil é a nomenclatura usada para designar os monitores que auxiliam o professor.

instituição e por isso já conhecia a diretora. Duas professoras se dispuseram a participar da pesquisa.

Apresentei o projeto de pesquisa para a diretora e expliquei que havia conversado com uma das professoras, que se dispôs a explicitar as intenções do projeto para as outras, perguntar quem se dispunha a participar para que depois eu pudesse entrar em contato novamente. Agindo assim, acreditava que as professoras poderiam realmente escolher se queriam ou não fazer parte do estudo. Diante disso, uma professora – que eu não conhecia, pois era o primeiro ano que ela lecionava naquela instituição – mostrou-se interessada e estava ali para pedir para a diretora se poderia conversar com esta professora e combinar se seria possível realizar a pesquisa junto daquela turma.

A diretora educacional mostrou-se aberta a colaborar com o que fosse necessário e afirmou que achava interessante que toda a escola participasse. De sala em sala foi conversando com as professoras, mencionando o projeto, dizendo que eu já havia feito estágio na escola, que conhecia o ambiente, apresentando-me assim como quem acredita no trabalho que seria desenvolvido. Senti-me entusiasmada com a maneira como ela valorizava o trabalho – tanto o das professoras, pois dizia que elas poderiam mostrar como eram os projetos e as atividades que faziam junto aos alunos, como o que eu pretendia desenvolver naquele ambiente. Por outro lado, não pude deixar de notar que as professoras pareciam um pouco tensas em recusar a proposta, diante da situação em que se encontravam. Afinal de contas era a diretora da escola quem estava recomendando me receberem. Os lugares sociais ocupados pelos sujeitos fazem parte dos discursos, já adverte Silva (2006).

Como indica Charlot (2002), ao colocar em pauta o relacionamento entre os professores e os pesquisadores, em grande parte das vezes o professor se sente avaliado pelo pesquisador, pois este último é visto como detentor do saber teórico, pertencente à universidade, o que pode dificultar o diálogo. Naquele momento, tentei esclarecer que o trabalho seria desenvolvido em conjunto, que a intenção não era ficar parada com um caderno à mão anotando tudo que via, mas sim inserir-me, participar, e em momento posterior fazer as anotações necessárias. Procurei deixá-las mais à vontade, mas não posso afirmar que neste primeiro contato isso foi possível. Por fim, três das quatro professoras que ensinavam no ano de 2012 naquela escola aceitaram fazer parte da pesquisa: Mariana, Renata e Deise.

A turma de Mariana era composta por vinte e quatro alunos de um ano até um ano e seis meses de idade, e três agentes de Educação Infantil trabalhavam junto com a professora no período da manhã³³. A sala apresentava um pequeno espelho pendurado em uma parede, e nas outras painéis decorativos e varais com brinquedos confeccionados pela professora, para que os alunos pudessem interagir, pois estes emitiam sons e eram bem coloridos. Um dos varais continha a exposição dos desenhos dos alunos. No canto da sala havia um armário, em cima deste alguns cadernos, um bebedouro, livros e outros materiais do dia-a-dia. Havia também uma pequena estante de livros no alto, uma televisão com aparelho DVD e um banheiro próprio – no banheiro tinha um espaço em que as mochilas dos alunos ficavam guardadas.

O espaço da sala da professora Renata era mais amplo, com grandes armários embutidos em duas paredes, uma lousa ampla em outra, e na última um espaço com ganchos para os alunos pendurarem as mochilas. Também tinha banheiro próprio, duas estantes altas com livros e brinquedos e uma televisão com aparelho DVD, uma mesinha com três cadeiras – da altura dos alunos - e um espelho no canto da sala, ao lado da lousa. Vale acrescentar que as paredes também eram enfeitadas com figuras de animais e algumas atividades produzidas pelos alunos. Na porta da sala lia-se “Turma do peixe” – nome escolhido pelos alunos que adoraram o filme do “Procurando Nemo”³⁴, contou-me posteriormente a professora. A turma era composta por trinta e um alunos de um ano e meio até dois anos e três meses, e contava com três agentes de Educação Infantil no período da manhã.

A turma da professora Deise era composta por trinta alunos de um ano e sete meses até três anos de idade. Junto com a professora, no período matutino, trabalhavam duas agentes de Educação Infantil. O espaço da sala continha um armário embutido, ganchos para os alunos pendurarem as mochilas, uma lousa ampla com um espelho pequeno ao lado, uma mesinha pequena com quatro cadeiras, duas estantes de ferro com brinquedos e livros dispostos, dois armários, uma televisão com DVD, banheiro próprio, uma sala para guardar os colchões – utilizados pelos alunos para dormir – e para guardar os brinquedos de grande porte.

³³ Como acompanhei as turmas apenas no período matutino, não tive a oportunidade de conhecer as agentes de Educação Infantil do período da tarde.

³⁴ Produzido em parceria pelos estúdios do Walt Disney e da Pixar, lançado em 2003, o filme “Procurando Nemo” é uma animação computadorizada que traz como cenário o mundo marinho.

Esta unidade escolar contém quatro salas de aula, sala de diretoria e coordenação, um espaço na entrada para receber os pais e as crianças, três parques, um amplo refeitório, cozinha, três pequenos pátios para brincadeiras – um no interior e dois em diferentes áreas externas – um banheiro e uma cozinha para os funcionários. Vale notar que não tem uma biblioteca, de forma que os livros ficam guardados nas salas com as professoras e também em um armário posicionado no corredor do refeitório.

Sobre a localização das instituições escolares, ambas apresentam-se em locais movimentados e de fácil acesso, onde circulam ônibus. Apesar de pertencerem a bairros residenciais, têm ao entorno espaços comerciais, outras escolas, Igrejas católicas antigas e não ficam muito distantes de avenidas movimentadas.

É ainda importante considerar que a pesquisa iniciou-se no fim do mês de março e finalizou-se em dezembro, junto com o começo das férias escolares. A ida a campo ocorria duas vezes na semana, uma manhã em cada instituição - a escolha pelo período matutino deu-se por ser o momento em que as professoras estavam presentes na escola. Vale ressaltar que na instituição em que a pesquisa desenvolveu-se junto às três professoras, dividi o período da manhã em três momentos, combinados previamente de acordo com o planejamento realizado por elas para o horário de leitura de histórias. Desta forma, revezava-me entre as três salas, estando sempre presente nos horários em que estava organizado pelas professoras o momento para a leitura.

Durante o ano de 2012 houve uma greve aderida pelas professoras e o recesso escolar no mês de julho – duas semanas -, situações que impossibilitaram minha ida a campo. Acrescenta-se a isso que a professora Mariana esteve em licença médica durante dois meses, o que fez com que eu não acompanhasse sua turma nestes momentos³⁵.

³⁵ Ao voltar do recesso escolar, fui informada que a professora Mariana estaria de licença por motivos de saúde e sua turma seria conduzida pelas agentes de Educação Infantil e, posteriormente, por uma professora adjunta. Estas professoras preferiram que eu não continuasse a pesquisa naquela sala de aula enquanto a professora Mariana estivesse ausente.

3.3.2. Em busca de parcerias

Nas primeiras idas a campo percebi que não é somente o pesquisador que observa, as professoras, os alunos, as agentes de Educação Infantil e os outros funcionários daqueles ambientes. Eles também me analisavam, procuravam me entender e mostrar-me o funcionamento daquele espaço. Espaço pertencente e dominado por eles, com regras já postas, horários determinados, rituais que deveriam ser seguidos. Silva (2006) retrata este fato ao afirmar:

(...) é importante considerar, enfim, que o antropólogo também é observado pelo grupo, que geralmente procura “socializá-lo” ensinando-lhe os códigos de conduta e a forma mais adequada do ponto de vista do grupo, da realização dessa participação e observação (p.71).

Desse modo, no começo da entrada no campo, procurei compreender o funcionamento das escolas, integrar-me em cada sala de aula atentando para as peculiaridades de formas de trabalho apresentado por cada professora. O intuito era participar, adentrar no campo aos poucos, conforme sentisse que as professoras dessem-me liberdade para tais ações.

Considerando-se as especificidades, os primeiros momentos de inserção foram permeados pelo estranhamento, um não saber o que fazer, como agir, tanto por parte da pesquisadora como das professoras.

Mariana, quando me viu pela primeira vez na porta de sua sala de aula, esperando o convite para entrar, disse para que eu ficasse à vontade, que ela já iria começar a roda inicial do dia. Contudo, logo acrescentou: *Eu não sei se vou te ajudar muito, eu leio histórias, mas eles ainda são muito pequenos, não se acostumaram, não param para ouvir...*

Assim, com esta fala paradoxal, a professora revelou-me a incerteza que tinha em relação ao estudo proposto e se iria contemplar a realidade daquela turma. A insegurança frente ao outro olhando de fora, é que se revelava, é o que eu arriscaria dizer. Diante da afirmação da professora, reiterei que também tinha vivência como professora daquela faixa etária e que entendia que o momento da história era apropriado por cada turma de sua maneira, que o intuito não era avaliar, mas compreender como se desenvolviam as práticas de leitura.

Nas primeiras idas à sala de aula de Renata não houve muito diálogo. Fui bem recebida, chamada a entrar, apresentada para as crianças e para as agentes de Educação Infantil. Contudo, por mais que desejasse participar das atividades, ainda não sentia abertura por parte da professora – dos alunos recebia sempre carinho e atenção quando me propunha a adentrar nas brincadeiras e outras atividades. Foi no quinto encontro com a turma que minha relação com a professora começou a mudar.

Renata abordou-me quando eu estava saindo de sua sala para ir à de Deise³⁶: *Eu li seu projeto*³⁷. *Você também era professora dos pequenos... gostei do jeito que você contou das histórias.* Percebi neste gesto e nesta fala uma aproximação da professora, pois, ao reconhecer-me também como “professora dos pequenos”, parecia conseguir enxergar em mim mais do que uma pessoa que estava ali para analisá-la. Entendi, com esse dizer, que mesmo já tendo comentado que também fui professora e que tinha experiência com Educação Infantil, o fato dela ter lido o projeto provavelmente despertou algo diferente em Renata, que possibilitou o início de uma aproximação.

Desde a primeira ida à sala de Deise, a professora expôs tranquilidade com minha presença. Apresentou-me para os alunos e para as agentes de Educação Infantil; nos encontros posteriores sempre destacava minha presença, dizendo: *Hoje a Dani vai ficar na nossa sala de novo*, e seguia a rotina como estabelecida. Os alunos, muito carinhosos, mostravam-se felizes em poderem compartilhar momentos de brincadeira comigo.

Vanessa, quando me viu chegando à porta de sua sala de aula dirigiu-se aos alunos que já haviam chegado e estavam brincando e disse: *Gente, a Dani chegou! Ela vai ficar aqui hoje... quem vai dar um abraço e um beijo de oi nela?* Alguns alunos menos tímidos se aproximaram dando-me as boas vindas. Logo em seguida a professora me apresentou às agentes de Educação Infantil, contando um pouco sobre o projeto que eu iria desenvolver, disse-me o nome de cada um dos alunos e falou para que eu ficasse à vontade. Um pouco depois comentou que ainda tinha muitos alunos em período de adaptação, que choravam e que se eu pudesse ajudar seria ótimo.

³⁶ Como já exposto, revezava-me entre as salas das professoras.

³⁷ Entreguei uma cópia do projeto desta pesquisa para todas as professoras que aceitaram participar deste estudo. O projeto foi o mesmo enviado à Universidade Estadual de Campinas como um dos requisitos para a aprovação no Mestrado.

Assim foi feito. Minha inserção na sala de Vanessa ocorreu naturalmente, uma vez que a própria professora pareceu ter visto em mim, desde o início, alguém que iria partilhar e participar da rotina da turma.

Ao destacar essas falas, esses momentos de aproximação e primeiros contatos, procuro indicar como foi se construindo a parceria com as professoras. Para Mariana e Renata o diálogo foi uma forma importante de mostrar algumas impressões que tinham sobre o trabalho que iria ser desenvolvido, ajudando-me a compreender e repensar formas de inserir-me ao longo da pesquisa; Deise contou com minha presença em sua sala de aula, permitindo que eu participasse, mas não me chamou para esta parceria; e Vanessa, logo no início, buscou em mim uma aliada para o trabalho junto aos alunos.

3.4 . Restituição

Para finalizar o delineamento de minhas opções teórico-metodológicas, buscando ampliar o diálogo e a troca de informações, pretendo entregar uma cópia deste trabalho para cada uma das professoras que aceitaram participar deste estudo.

Ao discorrer sobre a ética na História Oral, Portelli (1997a) destaca a restituição como parte importante do processo de pesquisa, entendendo que os sujeitos que se propuseram a auxiliar no desenvolvimento do trabalho realizado merecem receber o produto final da investigação. Para o autor, é como se o trabalho só fosse concluído no momento em que a essa devolutiva e restituição acontecessem.

O historiador ressalta ainda que a verdadeira restituição não consiste somente na entrega do trabalho final, mas começa já nos primeiros contatos, no processo em que os sujeitos, pesquisador e pesquisado, negociam seus espaços, começam o diálogo, uma parceria. Nas palavras de Portelli (1997a): “(...) nossa primeira responsabilidade no tocante à restituição é com nosso próprio desenvolvimento e aquele das pessoas com quem encetamos um diálogo (...)” (p.30).

Unido a todo o exposto, o autor destaca que o retorno da pesquisa aos sujeitos que dela participaram tem também o intuito de produzir reflexões sobre questões esquecidas, adiadas ou não percebidas.

Por outro viés, Amado (1997) chama atenção dos pesquisadores a respeito do papel da restituição. A autora diz que pode ser um equívoco ou mesmo uma ingenuidade acreditar que a restituição significa colocar um fim no compromisso do trabalho de pesquisa com os sujeitos pesquisados. Destaca que os depoentes, quando aceitam falar, quando aceitam participar da pesquisa, é porque querem também que suas vozes passem além da restrição de suas comunidades de origem. A pesquisadora discorre a respeito da importância que o aceite à pesquisa já põe em movimento. As devolutivas dos pesquisadores, sem dúvida, ocupam uma função do trabalho de campo. Porém, elas não se reduzem a uma recompensa ou a um serviço prestado. Os informantes, juntamente ao pesquisador, têm seus objetivos próprios a atingir. Cada uma das partes tem sua demanda.

Dessa forma, Amado (*ibidem*) traz para a cena a etapa da restituição, mas sinaliza que desde o início da investigação o momento do trabalho já é de compromisso para ambos.

4. PLANEJAMENTO DE ENSINO: O QUE NOS DIZ?

O planejamento da rotina é entendido como compromisso com a organização das atividades dentro do tempo pedagógico. O planejamento passa a ser visto sob a ótica da escolha e do controle do professor sobre seu próprio trabalho. Com isso, garantimos novas escolhas, que geram a liberdade para mudanças, adequações e alterações necessária (GUEDES-PINTO et al, 2007, p.26)

Silva (2012), ao discutir as práticas de uso de escrita e de leitura situadas na escola, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional, expõe sua preocupação sobre como o planejamento de ensino na Educação Infantil pode ser cercado por indefinições sobre o que fazer com a criança pequena na escola e por críticas em relação à ideia de escolarização. Como diretora educacional de uma escola da rede municipal de Campinas, a autora problematiza junto às professoras a importância do ato de planejar, buscando, baseada na experiência de anos anteriores como professora, nos planejamentos elaborados por ela, compartilhar suas produções.

Nesse trabalho conjunto e reflexivo, a proposta colocada era a de auxiliar as professoras na produção de um planejamento de co-autoria que ajudaria na organização da rotina³⁸ diária com as crianças. Sendo assim, o plano de trabalho apresentado estabelecia: 1. Ementa – resumindo em um pequeno texto os objetivos principais a serem trabalhados para a faixa etária determinada -; 2. Objetivos gerais, que se dividiram em conteúdos: os conteúdos-linguagens – que contemplavam *a relação com objetos e raciocínio lógico-matemático e escolha de brincadeiras, brinquedos e materiais* -; a coordenação motora global e conquistas corporais; elementos da natureza; cuidados com o corpo; músicas e sons; pintura; desenho; linguagem oral; leitura e escrita; gestos e dança; interação entre as crianças; alimentação e higiene; modelagem; teatro. Estes conteúdos detalham-se em ações das crianças e das professoras. Seguido disso, apresentou a metodologia, propondo um quadro de frequência de determinadas atividades, dividindo-as em diárias, semanais e

³⁸ A definição utilizada para rotina neste trabalho embasa-se na proposta por Barbosa (2006): “(...) a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (p.45). Dessa forma, compreendo que a rotina caracteriza-se em uma sequência de atividades que se constituem a partir dos objetivos propostos no planejamento estabelecido, das necessidades apresentadas pela turma, pelas normas e horários que regem a instituição escolar.

mensais – vale notar que, neste quadro, a leitura de histórias aparece como prática diária. Ainda nesse campo, a questão da relevância dos registros realizados pelas professoras e a relação estabelecida entre escola e família evidenciam-se. Conclui-se o proposto com a avaliação, que deve basear-se nos objetivos propostos anteriormente, produzindo-se um relatório individual de cada criança e um relatório geral reflexivo do trabalho pedagógico realizado com a turma. Por fim, as referências bibliográficas.

A disposição dos itens do planejamento, a linguagem utilizada e o quadro de frequência das atividades facilitam a compreensão e a leitura da proposta, a organização espaço/tempo e o uso concreto do documento como base para a preparação e desenvolvimento das atividades com as turmas. Além disso, subsidia o professor na avaliação do encaminhamento de seu trabalho e do desenvolvimento das crianças. Propõe-se, portanto, um planejamento que não se encerre em um projeto burocrático, mas que se concretize e auxilie nas propostas que serão realizadas no trabalho junto às turmas dos pequenos.

O planejamento³⁹ apresentado pela autora e redefinido em grupo pelas professoras, orientadora pedagógica e agentes de Educação Infantil – como explicita Silva (2012) ao descrever a situação -, mostrou-se como uma possibilidade de organizar junto aos educadores o trabalho a ser desenvolvido, atentando para quais eram os objetivos a serem alcançados. Como expõe a autora: “Entendera que as práticas de usos do planejamento (...) organizam, decidem, combinam, informam, preveem o que será oferecido (...) às crianças” (p.137).

Martins (2012), ao dissertar sobre o ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos, assume uma postura crítica em relação às práticas cotidianas educativas espontaneístas⁴⁰ presentes na maioria das instituições públicas de Educação Infantil, explicitando que estas se preocupam apenas com cuidados básicos de alimentação, higiene e segurança. De acordo com a

³⁹ No capítulo 2 deste trabalho disserto sobre a questão da relevância do planejamento do ensino, especificamente do que se refere à prática de leitura.

⁴⁰ A autora declara como práticas cotidianas espontaneístas as práticas que se baseiam na ideia de que a criança determina como e o que aprender, de forma que o professor assume apenas o papel de facilitador junto às ações e vontades das crianças. No capítulo 2 desta dissertação discorro sobre esta questão.

autora, o trabalho desenvolvido com esses princípios caracteriza-se apenas como um momento de espera para que as crianças cresçam, como pontua:

O trabalho pedagógico dirigido às crianças de zero a três anos, indiscutivelmente, encerra grandes desafios. Nenhum outro segmento educacional parece-nos tão representativo da “pedagogia da espera” quanto o que se destina às crianças desta faixa etária, ou seja, a ideia segundo a qual pouco há que se fazer até que elas cresçam (*ibidem*, p. 93).

Nesse contexto, com o intuito de modificar essas práticas, a autora destaca, ao encontro das ações expostas por Silva (2012), a relevância de direcionar a organização das ações educativas para o trabalho na Educação Infantil, relacionando-as com o desenvolvimento específico da criança de zero a três anos, embasando-se na teoria histórico cultural. Martins (2012) põe ainda em pauta a importância das escolas elaborarem projetos políticos pedagógicos que orientem o trabalho, contendo um planejamento escolar que organize os conteúdos de ensino.

No diálogo entre as autoras, o planejamento não é tomado como forma de controle sobre o trabalho docente, mas como um elemento fundamental para a construção da rotina diária da prática pedagógica, possibilitando reflexões, mudanças e invenções.

Guedes-Pinto et al (2007), ao dissertarem sobre a função e a importância do planejamento, destacam o quanto este é, muitas vezes, entendido pelos professores como uma tarefa meramente burocrática, sem função concreta no dia-a-dia com os alunos. Buscando romper com essa visão, as autoras enfatizam a responsabilidade dos professores na organização e articulação entre as várias atividades e as áreas de conhecimento que compõem o trabalho de ensinar, demonstrando que o planejamento pode ser uma ferramenta que contribui para isso, uma vez que reúne os procedimentos, objetivos, conteúdos e estratégias didáticas específicas a serem desenvolvidas com os alunos.

O planejamento constitui-se, assim, como um momento de escolhas e decisões. Inicialmente, os planejamentos de longo prazo, como é o caso dos anuais – que, em geral, são elaborados antes do início das aulas – são importantes para definirem que conhecimentos serão trabalhados e de que forma, assim como delineiam as concepções do professor e a linha pedagógica seguida pela escola. A partir dessas decisões, é mais fácil pensar na rotina a ser

elaborada, na ordem dos conteúdos a serem trabalhados e nos objetivos propostos para cada momento. Junto a isso, com o passar do tempo, a convivência e a análise da turma, possibilita que o professor ressignifique este planejamento, propondo ou retirando objetivos e interferindo para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos ensinados (*ibidem*).

Nessa perspectiva, entende-se ainda que, como professores, é fundamental ouvirmos, conhecermos, respeitarmos e considerarmos os interesses dos alunos ao planejarmos as aulas, para que sejam momentos de integração entre professor, alunos e conhecimento. Contudo, a decisão do que é mais adequado e necessário para ser trabalhado com a turma é responsabilidade nossa, nós temos que organizar, definir e pôr em prática ações que resultem no aprendizado dos alunos (*ibidem*).

Refletindo, assim, sobre o planejamento para uso concreto, Guedes-Pinto et al (2007), o definem como “(...) um instrumento didático necessário, flexível e inacabado” (p. 24). Necessário porque nos faz pensar, organizar e redigir diretrizes para o trabalho, não o deixando imerso no espontaneísmo; flexível por dar possibilidade para incluir ou ressignificar objetivos e procedimentos, de acordo com as especificidades dos alunos, dos interesses que podem surgir e de atualidades que aparecerem; e inacabado porque dá espaço para novidades e imprevistos que acontecem em todas as aulas.

Ao investigar os processos de seleção e articulação de conteúdos para a produção de planejamentos, voltando-se especificamente para o trabalho com o ensino na Educação Infantil, Junqueira Filho (2008) traz contribuições que vão ao encontro do ponto de vista das autoras mencionadas. O autor defende que, para que o processo de seleção e articulação de conteúdos seja significativo e provoque mudanças concretas, este deve acontecer em dois momentos e com dois sujeitos diferentes.

Um momento e a primeira parte do planejamento, denominado pelo autor de *planejamento cheio*, é elaborado pelo professor no início do ano, antes dele conhecer⁴¹ as

⁴¹ Junqueira Filho destaca que, neste primeiro momento, o professor pode ter informações sobre os alunos que farão parte de sua turma, uma vez que ele tem acesso aos arquivos da escola, às fichas e relatórios que dissertam sobre OS alunos, conhece as características socioeconômicas da comunidade que atende, ou até mesmo já os conhece

crianças que irão compor a turma. Esta produção é feita pelo professor com base em suas concepções de ensino, seus estudos sobre os conteúdos a serem trabalhados nesta faixa-etária, suas considerações sobre a linha pedagógica da escola. Dito de outra forma, esta é a fase inicial de escolhas e seleções de conteúdos, objetivos, procedimentos e formas avaliativas do processo de ensino–aprendizagem.

O outro momento, *planejamento vazio*, começa com os primeiros contatos professor e alunos e se estende por todo o ano letivo. Além do já esperado e planejado pelo professor, surgem outras possibilidades de trabalho, novos interesses e necessidades aparecem a partir da interação das crianças umas com as outras, com o professor e com as situações de aprendizagem propostas. É neste sentido que o autor explicita que esta segunda parte do planejamento é elaborada por dois sujeitos: professor e alunos. Com o olhar atento para a realidade da turma e com base no planejamento cheio, o professor irá articular os conteúdos já propostos com as necessidades apresentadas pela turma e com os interesses aparentes dos alunos. Nas palavras do autor:

É a articulação, pelo professor, da rede de inter-relação de sentidos que ele vai produzindo sobre esta rede de conteúdos do primeiro tipo – (...) aqueles selecionados por ele para se apresentar às crianças e recebê-las, antes mesmo de conhecê-las pessoalmente -, que lhe dá pistas, indica caminhos, lhe produz hipóteses quanto à seleção e articulação do segundo tipo de conteúdos – (...) aqueles que emergem da interação das crianças com os conteúdos de primeiro tipo – junto a cada criança e em relação ao grupo de alunos. (...) portanto, o professor trabalha com a seleção e articulação tanto no primeiro quanto no segundo momento do processo de seleção e articulação de conteúdos, a partir de dois tipos ou categorias de conteúdos programáticos (*ibidem*, p.20).

Junqueira Filho (2008) destaca também o quanto a avaliação do planejamento, ao longo da formação e prática do professor, é fundamental para que o trabalho esteja sempre em sintonia com as necessidades de aprendizagens das crianças.

Assumindo como pressuposto as ideias defendidas sobre a relevância do planejamento nas instituições de Educação Infantil, busquei compreender as propostas de planejamento das

pessoalmente em situações de encontro entre turmas em espaços em comum da escola. Contudo, o que o autor chama por “conhecer a turma” é algo que só é possível no contato diário, próximo e intencional junto às crianças.

professoras contidas nos Projetos Políticos Pedagógicos⁴² dos CEMEIs em que realizei esta pesquisa.

O foco do olhar foi dirigido para os planejamentos anuais de 2012 produzidos pelas professoras, compreendendo que as rotinas são organizadas com base neste planejamento. Por outro viés, considere também que as rotinas apresentadas nos documentos ou observadas por mim nas idas a campo indicam as concepções, objetivos e propósitos das professoras no processo de ensino-aprendizagem proposto para seus alunos, podendo ou não condizer com o planejamento proposto. Como destaca Guedes-Pinto et al (2007):

(...) nossas rotinas retratam o que fazemos na classe com nossos alunos. Analisando-as, podemos perceber com que frequência uma atividade aparece no dia ou na semana, se esta atividade tem ou não um horário e um espaço definidos para acontecer e em que momento do dia acontece, a duração prevista para ela e como ela se relaciona com outras atividades. Esses elementos indicam o que consideramos mais ou menos importante no nosso trabalho com as crianças e o que de fato valorizamos no tempo que compartilhamos com elas (p.7).

O intuito é de apresentar de forma geral os PPPs das instituições, as propostas de trabalho formuladas e expor o espaço reservado para a prática de leitura de histórias apresentado no planejamento anual, nas rotinas propostas no documento e nos registros feitos por mim durante as observações realizadas.

Vale ainda ressaltar que os Projetos Políticos Pedagógicos foram disponibilizados para mim pela direção das instituições, com o consentimento das professoras que participaram da pesquisa.

⁴² O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que apresenta a proposta global da prática educativa da escola, definindo concepções de ensino-aprendizagem, objetivos, normas e metas, produzido pelos gestores, educadores e funcionários, e referindo-se também aos alunos e às famílias que serão atendidas pela instituição.

4.1. Panorama geral do Projeto Político Pedagógico e as propostas de planejamento das professoras Mariana, Renata e Deise

O PPP deste CEMEI contém sessenta e uma páginas e é dividido em doze itens. Os três primeiros trazem respectivamente: o ofício de encaminhamento do projeto para a representante regional da Secretaria Municipal de Educação, o sumário do documento e o termo de aprovação assinado pela diretora da unidade escolar.

Em seguida, apresentam-se os elementos referentes à alimentação das turmas, as especificidades dos alimentos que serão oferecidos e a forma de servi-los para cada faixa etária. Tabelas com horários de alimentação e discriminação de cardápio de cada turma seguem no documento.

O item seguinte diz respeito à caracterização dos alunos do CEMEI. Para isso é utilizada uma ficha a preenchida antes do início do ano letivo pelos pais, com o objetivo de que a equipe da escola tenha mais informações sobre as crianças e famílias que serão atendidas.

O documento prossegue com a identificação das equipes: gestora, de apoio escolar, de agente de Educação Infantil. Neste item informam-se: nome, matrícula, situação funcional, atribuições, competências e responsabilidades. Em seguida são dispostos os quadros de horário de cada profissional da unidade educacional.

No próximo tópico apresentam-se os membros do conselho escolar, com descrição do envolvimento dos pais nas ações pedagógicas. Segue com a organização geral da unidade educacional, definindo normas e acordos. Dentre os acordos, propõe um plano de adaptação⁴³ para as crianças nos primeiros dias na instituição.

⁴³ Como já explicitado no capítulo 1 deste trabalho, é no período de adaptação que as crianças têm o primeiro contato com o ambiente escolar, conhecem a instituição, as professoras e outros funcionários da escola. Cada escola propõe uma forma de conduzir este momento. Neste CEMEI a escolha é de gradualmente aumentar o número de horas que as crianças ficam na instituição - a adaptação das crianças com até um ano e três meses deve durar no mínimo uma semana e das crianças com faixa etária maior deve durar no mínimo dois dias. Consta ainda que mudanças podem ser efetivadas de acordo com as necessidades específicas das turmas e de cada criança.

Prosseguindo, informa o calendário escolar de 2012 e apresenta o quadro das salas de aula de cada turma. Os planos de ensino de cada professor⁴⁴, o plano de trabalho da equipe gestora e as metas pedagógicas e físicas são os itens posteriores. Vale notar que o plano proposto pela equipe gestora discorre, de forma geral, sobre a importância do processo de formação junto aos educadores através de reuniões, leituras, palestras e possibilidade de desenvolvimento de um projeto pedagógico com o eixo norteador Meio Ambiente⁴⁵.

O tópico seguinte estabelece as normas e combinados para as atividades que são desenvolvidas nos tempos pedagógicos, são estes: trabalho docente individual, trabalho docente coletivo, carga horária pedagógica, horas Projeto.

O próximo item apresenta a avaliação do Projeto Pedagógico do ano anterior, expondo considerações dos educadores sobre o desenvolvimento das crianças, as metas atingidas e novas propostas para a instituição. Analisa também considerações realizadas pelos pais dos alunos.

Posteriormente explicita quais os critérios do processo de avaliação que serão seguidos pela instituição durante o ano letivo. Em geral, indica que a avaliação deve ser processual e subsidiada pelo registro constante das atividades, e o registro do desenvolvimento da turma e das crianças individualmente.

Para finalizar, apresenta o relatório do coordenador pedagógico e o parecer do supervisor educacional, o termo de homologação do Projeto Político Pedagógico e a portaria de homologação.

⁴⁴ O planejamento realizado pelas professoras Mariana, Renata e Deise serão analisados ainda neste capítulo.

⁴⁵ O objetivo deste capítulo não é analisar o PPP deste CEMEI nem o plano proposto pela equipe gestora, mas deter-se especificamente aos planejamentos produzidos pelas professoras no que diz respeito às turmas que fizeram parte desta pesquisa.

4.1.1. Conhecendo o planejamento proposto pela professora Mariana

O planejamento proposto por Marina é estruturado em forma de texto, sem subtítulos. A faixa etária da turma é de um ano até um ano e seis meses.

Inicialmente, a professora discorre sobre as crianças de sua turma, especificando que uma parte delas ainda engatinha e a outra já está dando os primeiros passos. Nesta mesma direção, expõe aspectos referentes à adaptação das crianças aos novos espaços, às novas educadoras e aos alimentos oferecidos.

Segue explicitando o que observou sobre os interesses da turma, citando o gosto por brincadeiras na área externa da instituição, por brinquedos de sucata e bolas, por músicas cantadas pela professora – algumas vezes com o uso do violão e outros instrumentos musicais que podem ser confeccionados e utilizados pelas crianças -, por livros pop-up e canções que se remetem aos animais. Diante do interesse por alguns animais, a professora coloca como objeto de estudo o nome destes, os hábitos alimentares e os sons que produzem.

Outro aspecto exposto por ela como relevante é o interesse das crianças por si mesmas e pelo contato direto com os colegas de turma. Diante disso, declara como objetivo inicial explorar a identidade de cada criança, referindo-se especialmente aos objetos pessoais que pertencem aos alunos e são nomeados, que ficam disponíveis no cotidiano – tais como: canecas, lençol, fotos do grupo, etc.

Sobre as atividades propostas, individuais e coletivas, Mariana cita que as crianças farão pinturas, carimbo das partes do corpo, contorno do corpo no chão, observação de meninos e meninas na sala e folhear revistas. Expõe também, como propostas para estimular a fala das crianças, a utilização de pastas com gravuras, livros de histórias com animais, fantoches e DVDs educativos⁴⁶.

⁴⁶ Em seu planejamento, Mariana explicita como DVDs educativos: “Bebê mais bichos I e II”, “Baby Einstein”, “Animais da vizinhança” e “Animais do meu mundo”.

No que se refere às atividades realizadas na área externa da escola, a professora propõe a observação dos elementos da natureza, como por exemplo: das árvores, dos pássaros, atentando para os barulhos que produzem, das formigas, das folhas e gravetos que caem no chão, do sol etc.

Em relação ao momento de alimentação, expõe que o cardápio do dia será anunciado para as crianças, assim como elas serão incentivadas a experimentar novos alimentos. Ressalta-se que algumas verduras, frutas e legumes serão relacionados à alimentação dos animais.

A avaliação é posta como trimestral e será realizada através de registros do desenvolvimento das crianças que serão feitos por toda a equipe – professora e agentes de educação. Posteriormente, o documento avaliativo será repassado aos pais.

Por fim, Mariana explicita as referências bibliográficas⁴⁷ utilizadas para a elaboração do planejamento. Vale notar que a professora utilizou duas citações que se remetiam à importância da interação das crianças com músicas.

Ao ler o texto de planejamento proposto pela professora Mariana, recordei os dizeres de Silva (2012): “(...) reli os planejamentos escritos pelas professoras da escola (...) Saltaram-me aos olhos (...) a indefinição sobre o que fazer com a criança pequena na escola” (p. 118). Questionei-me: quais os objetivos propostos? Quais os conteúdos a serem ensinados? Como organizar uma rotina a partir do exposto? Como avaliar a turma coletivamente, as crianças individualmente e o processo de trabalho do professor?

Os objetivos e os conteúdos que nortearam o trabalho durante o ano são pouco explicitados naquele documento. Nota-se o quanto o interesse das crianças é colocado em pauta como parte importante para a possibilidade de desenvolvimento de atividades principais, como por exemplo, por demonstrarem gostar do assunto “animais” poderão cantar músicas sobre

⁴⁷ Seguem as referências bibliográficas descritas pela professora:

LIMA, Elvira Souza. **A criança pequena e suas linguagens**, 2002, Editora Sobradinho

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

animais, aprenderão o nome destes, os hábitos alimentares – sendo citados nos momentos de refeição das crianças – e os sons que produzem.

Sobre as outras atividades que são propostas, nas áreas externas e internas, não há justificativa da escolha por estas em detrimento a outras, assim como não se especifica as diferentes possibilidades de trabalho através delas. Usando como exemplo a proposta de “observação dos elementos da natureza”, questiono o que seria trabalhado com as crianças após a observação? Como é feita esta observação? Qual é a intenção desta atividade para o desenvolvimento das crianças desta faixa etária?

O planejamento propõe também atividades que envolverão pastas com gravuras, livros de histórias com animais, fantoches e DVDs educativos, expondo um pouco sobre o trabalho que será desenvolvido no que se refere à linguagem oral. Nota-se que este é um dos poucos conteúdos explicitados no planejamento, mas ainda sim pouco aprofundado em relação ao que tinha como expectativa encontrar.

A indefinição se pauta na falta de eixos norteadores do trabalho, de uma estrutura de objetivos e conteúdos melhor definidos, como traz o planejamento sugerido por Silva (2012) – discutido no início deste capítulo. A proposta de planejamento da professora Mariana cita algumas atividades que serão desenvolvidas sem estruturá-las, dar suporte para tais escolhas. Não há referência sobre a frequência com que as atividades serão realizadas, o que reafirma a indefinição de como organizar as atividades no tempo/espaço escolar.

É ainda relevante atentar para o destaque do planejamento ao desenvolvimento de atividades a partir dos interesses das crianças. A preocupação, como professora, em sugerir atividades que promovam atenção e interesse, que envolvam a turma é parte fundamental do trabalho pedagógico. Barbosa e Horn (2001), ao discutirem a organização do espaço e do tempo na Educação Infantil, enfatizam o quanto é importante o educador ler o grupo de crianças para que a estruturação da rotina seja composta por momentos significativos para a turma, indo além de uma mera sequência de atividades diárias. Entretanto, consideram também que a organização destas atividades cabe aos adultos e deve basear-se em uma proposta pedagógica ampla.

Ao encontro disso, retomo os pressupostos pontuados pelos autores referidos no início deste capítulo, reafirmando que o trabalho na Educação Infantil deve ser organizado e cumprir objetivos, promovendo uma prática educativa em que não se baseie no espontaneísmo. Para tanto, o desenvolvimento do trabalho pode ficar comprometido ou não acontecer se o professor deixar ao encargo das crianças, com seus gostos e desgostos, a organização dos momentos escolares.

No que concerne ao espaço destinado para a prática de leitura de histórias, o planejamento expõe que as histórias serão usadas como fonte para o desenvolvimento da linguagem oral e explicita o interesse dos alunos pelos livros formato pop-up que trazem como tema os animais. Não fica determinada a frequência desta prática, assim como não há especificidade sobre como esta atividade será desenvolvida junto aos alunos. Com o intuito de ilustrar este aspecto, proponho, a seguir, o quadro de rotina da turma de Mariana com base nas observações e registros colhidos durante as idas ao CEMEI⁴⁸.

⁴⁸ O foco das observações e registros atentou para os momentos de prática de leitura de histórias, contudo, ao inserir-me no ambiente escolar, pude observar aspectos gerais da organização da rotina das turmas. Como já exposto na metodologia deste trabalho, a ida a esta instituição ocorria uma vez por semana no período matutino e eu dividia o período em três momentos, de acordo os horários estabelecidos para a prática de leitura de histórias das três diferentes turmas. Sendo assim, as observações referem-se aos momentos em que acompanhei a rotina da turma da professora Mariana.

Registro de rotina diária professora Mariana

Horário	Descrição da atividade
7h00 - 8h00	<p>Entrada das crianças.</p> <p>A professora e as agentes recebem as crianças e organizam os pertences pessoais que são entregues com a mochila. Algumas vezes dialogam com os pais, recebendo recados e sanando possíveis dúvidas.</p> <p>As crianças que chegam sentam-se no chão e assistem ao DVD.</p>
8h00 – 8h15	<p>A professora e as agentes organizam as crianças em círculo, todos sentados no chão. Mariana diz “bom dia” para as crianças, cumprimenta em voz alta as agentes e diz que colocará a música⁴⁹ para a roda inicial.</p> <p>As educadoras seguem, de acordo com a música, os gestos ditos pela letra e incentivam os alunos a também seguirem. Ao final todos se espreguiçam e a professora propõe uma atividade – entre estas: contagem de quantos alunos tem na sala, ou leitura de história, ou brincadeira, ou cantam outra música. Vale notar que no segundo semestre a professora não utilizava mais este momento para a prática de leitura de histórias (esta atividade passou a ser realizada após a volta do parque).</p>
8h15 – 8h30	Café da manhã no refeitório
8h30 – 9h10	Parque
9h10 – 10h00	<p>As educadoras retornam para a sala com os alunos.</p> <p>Os alunos bebem água.</p> <p>Atividade (no segundo semestre a professora passou a ler histórias neste horário).</p> <p>Higiene: as agentes trocam as fraldas das crianças, lavam suas mãos e colocam nelas o babador. Há divisão das crianças: enquanto umas estão no banheiro, outras permanecem com brinquedo na sala junto à professora.</p>
10h – 10h30	Almoço no refeitório.
10h30 – 11h30	<p>Higiene com escovação dos dentes.</p> <p>Hora dos alunos dormirem. A professora permanece na escola até 11h30.</p>

⁴⁹ A música tocada em CD chama-se “Fecha os olhos”, de Xuxa.

Ressalta-se que este quadro demonstra que houve uma mudança no horário destinado à prática de leitura de histórias. Mariana justificou esta modificação argumentando que estava difícil organizar a rotina para esta atividade no período posterior à entrada das crianças, o que acabava fazendo com que esta deixasse de acontecer com frequência. Explicou também que a professora Renata havia pedido por esta mudança, pois havia reorganizado sua rotina e gostaria que eu estivesse presente no primeiro horário em sua sala – o que não seria possível se a professora Mariana mantivesse a leitura de histórias neste mesmo momento⁵⁰.

4.1.2. Conhecendo o planejamento proposto pela professora Renata

O planejamento proposto pela professora Renata dividiu-se em dois grandes itens intitulados: *levantamento dos saberes e descobrindo o novo*.

Inicialmente apresenta a turma (número de crianças e faixa etária) e explicita as dificuldades das crianças na adaptação ao novo espaço, no relacionamento com as novas educadoras e com os colegas.

O texto prossegue trazendo algumas caracterizações sobre o perfil dos alunos, tais como: dificuldade em dividir os brinquedos, curiosidade em explorar os espaços, interesse por atividades lúdicas – gostam de dançar, ir ao parque, correr, escutar histórias, ouvir músicas e brincar na areia -, colocar-se em situações de desafios corporais - como subir e descer das muretas e das cadeiras. Sobre as habilidades motoras já desenvolvidas, a professora expõe que as crianças conseguem segurar objetos, marcar o papel com lápis através do desenho e que várias conseguem se alimentar sozinhas.

Sobre a alimentação, Renata menciona que algumas crianças resistem em experimentar novos alimentos.

⁵⁰ No capítulo 5, referente as dinâmicas de leitura das professoras e análise de episódios, explicitarei o motivo pelo qual a professora Renata reorganizou o horário de leitura de histórias de sua turma.

É citado ainda que apenas uma criança não usa fralda.

Por fim, a professora afirma que as regras de convivência serão, gradativamente, incluídas na rotina das crianças.

Voltando-se, então, para o próximo item, intitulado de descobrindo o novo, o planejamento exhibe os eixos temáticos – meio ambiente e brincar -, a justificativa, o objetivo geral, os assuntos e atividades – que são divididos em etapas -, os recursos, o cronograma, a avaliação e as referências bibliográficas.

A justificativa põe em foco que o trabalho pedagógico será desenvolvido através das diferentes formas de comunicação – escrita, falada, plástica e gestual -, que serão exploradas por meio do brincar e de atividades com a música. Destaca ainda que isso irá possibilitar para a criança a conquista da autonomia e a construção da identidade.

É definido como objetivo geral o respeito e a valorização da cultura da criança. Sendo assim, a construção do conhecimento será desenvolvida a partir dos saberes prévios das crianças e deve ocorrer de maneira lúdica, prazerosa e espontânea. Visa-se, deste modo, o desenvolvimento integral da criança pequena, de forma a ampliar sua autonomia.

No item seguinte, denominado assuntos e atividades, Renata propõe que o trabalho será desenvolvido em três etapas. A primeira consiste em elencar os saberes prévios das crianças, no que concerne à coordenação motora grossa, à comunicação, à autonomia, higiene e cuidado com os brinquedos e à exploração dos espaços.

Na segunda etapa expõe como será trabalhada a rotina do dia. Segue a proposta da professora, tal como está no documento:

- *Entrada: Acolhimento das crianças com brinquedos.*
- *Na roda: Música do Bom Dia! Conversa sobre a rotina do dia e contagem das crianças, histórias, teatros e apresentação da caixa surpresa.*
- *Hora de recreação: Terá como proposta pedagógica o desenvolvimento da coordenação motora grossa e a socialização nos parques e no pátio.*

- *Atividades: Serão elaboradas através de temas abordados em rodas podendo ser realizadas através das diferentes linguagens.*⁵¹
- *Alimentação: Serão desenvolvidas a autonomia, a identificação e o paladar.*
- *Higiene: Descobrimo o eu e o outro (esquema corporal) e a importância da higiene.*
- *Hora do descanso: É o momento do relaxamento através de músicas de ninar, muito carinho e massagens.*

No período da tarde, as monitoras observarão os registros do período da manhã, dando continuidade ao trabalho realizado, pois existe um caderno de comunicação entre os dois períodos.

A terceira etapa consiste no trabalho pautado em um tema gerador, que será definido a partir das observações da professora sobre os gostos das crianças. Será, então, escolhida uma mascote que se relacionará ao tema proposto e representará o nome da turma. O tema norteará todas as atividades, dentre estas estão elencadas: teatro, músicas, caixas tátil, livros confeccionados pelo grupo, decoração da sala, fotografia, jornais etc.

Os temas geradores serão trabalhados trimestralmente. Assim, a proposta é que o primeiro tema possa dar suporte para os seguintes, em que a professora pretende trabalhar, respectivamente, identidade e meio ambiente. O tema identidade contemplará a confecção de um boneco e de um livro, e tem como objetivo levar a criança a conhecer o próprio corpo através de músicas e brincadeiras. O último tema objetiva conscientizar as crianças sobre os cuidados necessários com a natureza, especificamente com a água e com os animais.

O planejamento traz ainda o quanto a brincadeira será presença constante nas atividades da turma. Enfatiza-se que serão realizadas brincadeiras livres e dirigidas.

⁵¹ Diante das observações da rotina da turma da professora Renata, é importante acrescentar que neste mesmo momento de atividade era organizada a primeira higiene das crianças, a que acontecia antes do almoço (as agentes trocam as fraldas das crianças menores e chamam as maiores para irem ao banheiro; lavam suas mãos e colocam, nas menores, o babador). A rotina modificou-se ao longo do ano, como será explicitado no capítulo 5.

Seguindo, a professora apresenta os recursos que pretende utilizar: livros de histórias infantis; fantoche; músicas envolvendo a identificação das partes do corpo e dos animais; tintas em suas variedades; papéis em suas variedades; canetinha; giz de cera, cola e etc; DVDs de músicas, de animais, de formas e cores; fotografias, confecção de um livro com a turma abordando o tema gerador; painéis; culinária; caixa surpresa; figura de pessoas, de animais e de ações; fantasias; jogos de encaixe e de sons; brincadeiras com cordas, bolas e arcos.

O cronograma reafirma que o trabalho será organizado em três trimestres e que o planejamento é passível de alterações em função do grupo. A avaliação seguirá este cronograma, apresentando um relatório escrito de cada criança ao fim do trimestre. Os registros serão realizados por toda equipe e apresentados aos pais.

O próximo item apresenta a referência bibliográfica⁵².

O planejamento produzido pela professora Renata apresenta eixos de trabalho, assume definições sobre como este será desenvolvido – a partir dos conhecimentos prévios dos alunos propõem-se atividades e produtos finais, como, por exemplo, a confecção de livros -, e traz à mostra a rotina diária da turma. Destacam-se também os possíveis recursos utilizados e enfatizam-se três elementos: a autonomia, a comunicação – principalmente a oral - e o brincar.

Diante dos pressupostos assumidos pelo documento, atentei para as propostas de atividades apresentadas pela professora e o destaque dado à ideia de que a construção do conhecimento ocorre de maneira espontânea – o que entra em contradição com as possibilidades de intervenção da professora, ou até mesmo de promover atividades que tenham intencionalidade.

Ao situar a importância das brincadeiras na rotina de trabalho, Renata expõe que terão brincadeiras dirigidas. Além disso, propostas como contagem das crianças, trabalho com histórias

⁵² Referência bibliográfica exposta no planejamento da professora Renata:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

e teatros, entre outras, demandam a participação ativa do adulto para que atinjam os objetivos a que se propõem. Um exemplo possível é a atividade de contar o número de crianças que estavam em sala junto com a turma. A professora promove esta atividade com alguma finalidade, que, arrisco dizer, demonstra a preocupação dela em trabalhar com as crianças a associação número e quantidade⁵³.

Ademais, o documento também traz como 3ª etapa do trabalho o desenvolvimento de um primeiro projeto que será seguido de outros, tal como consta no planejamento: *A partir desse projeto surgirão outros temas que eu pretendo trabalhar: identidade (através da confecção de um livro e do boneco da identidade), o corpo (conhecer o próprio corpo através de músicas e brincadeiras, realizar atividades em colchonetes - levando a criança a pular, rolar, virar cambalhota, deitar etc.) e meio ambiente (trabalhar a conscientização e os cuidados que devemos ter com a nossa mãe natureza, conhecer alguns animais e reconhecer a importância da água na nossa vida e preservá-la)* [grifo meu]. Neste trecho, encontra-se destacada a afirmação de que a professora pretende trabalhar, ou seja, há uma finalidade presente.

Nas propostas definidas no planejamento da professora reconheço intencionalidade na sua condução, pois ela não assume apenas o papel de facilitadora do processo, deixando para as crianças a escolha do que e como fazer. No texto do planejamento, Renata traz propostas de atividades que pretende conduzir junto com a turma, de forma a colocar-se como promotora destas, planejando e incentivando os momentos de aprendizagem.

Essa contradição entre ações intencionais e aprendizado espontâneo remeteu-me à ideia de um não saber em que lado apostar: sistematização ou espontaneísmo?

Messias (2013), ao analisar dois documentos do município de Campinas referentes ao trabalho com leitura e escrita nesta faixa etária e entrevistar duas professoras, traz conclusões que vão ao encontro do que o planejamento proposto demonstra. A autora expõe como as professoras entrevistadas posicionavam-se de forma contraditória: ao mesmo tempo em que não apoiavam um trabalho que denotasse falta de sistematização de ensino, ficavam perdidas sobre como

⁵³ É importante ressaltar que esta atividade, de forma isolada e sem outras sistematizações sobre este conteúdo, não pode ser considerada como promotora de aquisição de conhecimento acerca da relação quantidade e número.

proceder com suas turmas. Dentre os motivos desta indecisão estão apontadas as contradições encontradas nos documentos – estes defendem que o trabalho aconteça, mas de forma que as crianças não percebam que estão sendo ensinadas – e a ideia de que o trabalho na Educação Infantil não pode ser sistematizado. A posição assumida pela professora Renata e os estudos apresentados por Messias (2013) pontuam, mais uma vez, o quanto a indefinição do que fazer, ou do que assumir como pressuposto, com as crianças na Educação Infantil aparece como um desafio.

Por fim, retomando o foco específico deste trabalho, a definição de rotina proposta por Renata mostra que o momento para histórias tem espaço diário reservado. Vale ressaltar que no primeiro semestre a professora organizava a prática de leitura de histórias após a recreação, já no segundo semestre passou a organizá-la após a primeira roda do dia. Com o intuito de ilustrar a rotina da turma proponho um quadro com base nas observações e registros colhidos durante as idas ao CEMEI⁵⁴.

⁵⁴ O foco das observações e registros atentou para os momentos de prática de leitura de histórias, contudo, ao inserir-me no ambiente escolar, pude observar aspectos gerais da organização da rotina das turmas. Como já exposto na metodologia deste trabalho, a ida a esta instituição ocorria uma vez por semana no período matutino e eu dividia o período em três momentos, de acordo os horários estabelecidos para a prática de leitura de histórias das três diferentes turmas. Sendo assim, as observações referem-se aos momentos em que acompanhei a rotina da turma da professora Renata.

Registro de rotina diária professora Renata

Horário	Descrição da atividade
7h00 - 8h10	<p>Entrada das crianças.</p> <p>A professora e as agentes recebem as crianças e organizam os pertences pessoais que são entregues com a mochila. Algumas vezes dialogam com os pais, recebendo recados e sanando possíveis dúvidas.</p> <p>As crianças que chegam podem brincar com os brinquedos disponibilizados.</p>
8h10 – 8h25	<p>A professora e as agentes organizam as crianças em círculo, todos sentados no chão. Renata diz “bom dia” para as crianças, cumprimenta em voz alta as agentes e começa a roda inicial.</p> <p>A professora propõe uma atividade – entre estas: contagem de quantos alunos tem na sala, ou leitura de história, ou brincadeira, ou cantam outra música. Vale notar que apenas no segundo semestre a professora passou a utilizar este momento para a prática de leitura de histórias.</p>
8h25 – 8h45	Café da manhã no refeitório
8h45 – 9h30	Parque
9h30 – 10h30	<p>As educadoras retornam para a sala com os alunos.</p> <p>Os alunos bebem água.</p> <p>Atividade</p> <p>Higiene: as agentes trocam as fraldas das crianças, lavam suas mãos e colocam nelas o babador. Há divisão das crianças: enquanto umas estão no banheiro, outras permanecem com brinquedo na sala junto à professora (no primeiro semestre a professora utilizou este espaço para a prática de leitura de histórias).</p>
10h30 – 11h10	Almoço no refeitório.
10h10 – 11h30	<p>Higiene com escovação dos dentes.</p> <p>Hora dos alunos dormirem. A professora permanece na escola até 11h30.</p>

4.1.3. Conhecendo o planejamento proposto pela professora Deise

O planejamento é intitulado por “BRINCAR E BRINCAR E DEPOIS BRINCAR”.

Em uma primeira parte, Deise relata sobre as crianças da turma: a faixa etária, a questão de serem comunicativas – compreendem as educadoras e respondem, já formando frases –, autônomas, cooperativas com as educadoras e com as outras crianças, participativas, que sabem brincar e dividir os brinquedos, assim como respeitam as regras combinadas. Ainda sobre o perfil da turma, afirma que em março irão começar a ensinar as crianças a usarem o banheiro e planeja que até maio todas já estejam sem fralda.

Em seguida, destaca como objetivo geral o pleno desenvolvimento das crianças, enfatizando a questão da autonomia e a busca de uma educação de qualidade. Assim, a proposta fundamenta-se no respeito entre criança e criança e criança e adulto, garantindo que as crianças construam seu próprio conhecimento. Outro ponto importante do objetivo geral é o estímulo constante à linguagem, que se dará a partir das atividades: jogos de encaixe, jogos de montar, quebra-cabeças, boneca, carrinhos, modelagem, histórias narradas, dramatizadas e inventadas pelas crianças.

As atividades propostas no dia-a-dia serão responsáveis por desencadear o desenvolvimento intelectual, emocional, social e motor. Para que isso seja possível, as regras de convivência serão retomadas diariamente. Vale ainda notar que o planejamento traz como fundamental a formação de crianças que saibam brincar, dividir, respeitar, aguardar a vez e que sejam felizes, sociáveis e participativas.

O próximo item enumera as atividades que serão realizadas nos ambientes internos e externos da instituição, são: jogos de encaixe; jogos de montar; quebra-cabeças; brincar com carrinhos; brincar de bonecas; ouvir histórias na roda ou criação, pelas próprias crianças de uma história; assistir a vídeos infantis – observando tamanhos, cores, formas, animais, plantas, nomes de objetos, formas geométricas -, confeccionar com a massinha de modelar; produzir colagens;

fazer pinturas; fazer desenhos; brincar no parque; experimentar sensações térmicas e táteis; trabalhar com as noções de tamanho, de localização, de capacidade e de tempo.

Como base geral dos objetivos, utiliza-se de duas citações do documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010)⁵⁵ que explicitam como pontos fundamentais para o trabalho com esta faixa etária: acesso ao conhecimento e aprendizagem de diferentes linguagens; respeito aos direitos da criança; possibilitar às crianças vivenciarem narrativas de expressão oral e escrita e convívio com os diferentes gêneros textuais; propiciar situações de aprendizagem mediadas para que as crianças possam se tornar cada vez mais autônomas. Vale ressaltar que esses trechos do documento são postos em meio ao planejamento sem posteriores comentários, sequências com as atividades ou objetivos que se pautem neles – ou seja, as citações não se relacionam com o que se desenvolve depois no texto.

Nesse quadro, aos adultos cabe a função de mediar, incentivando as crianças, propondo desafios e auxiliando nos conflitos existentes.

Segundo o documento, a avaliação será realizada a partir da observação da turma em todos os momentos. Respeitando a etapa de desenvolvimento de cada criança, caberá a equipe de educadores registrar suas observações, que serão, posteriormente repassadas aos pais trimestralmente.

Por fim, segue com a referência bibliográfica⁵⁶.

O planejamento proposto pela professora Deise começa estabelecendo como foco principal o brincar – o título enfatiza isso e durante todo o texto do planejamento este ponto é retomado.

⁵⁵ Não faz parte dos objetivos deste trabalho explicitar os pressupostos do documento em questão.

⁵⁶ Referência bibliográfica apresentada pela professora Deise:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

Como objetivo geral destaca-se o desenvolvimento pleno das crianças, tendo como eixos centrais o desenvolvimento da autonomia e da linguagem, e a construção do próprio conhecimento. Algumas atividades que serão trabalhadas são citadas, mas não fica explicado quais conteúdos que as abrangem, quais objetivos serão postos em pauta, como estas atividades serão trabalhadas visando o desenvolvimento das crianças nem com que frequência estas serão realizadas. Do mesmo modo, não encontrei a apresentação da rotina diária.

No que se refere à prática de leitura de histórias, esta aparece como uma atividade que estimula o desenvolvimento da linguagem e da imaginação, e será trabalhada por meio de histórias narradas, dramatizadas e inventadas – podendo partir das crianças, da professora ou com apoio em livro de histórias.

Às educadoras cabe incentivar, mediar e propor desafios para o desenvolvimento das crianças a partir das atividades elencadas.

De forma geral, a leitura do documento indica que a brincadeira permeia como elemento central das atividades que serão desenvolvidas. Conforme aponta Vygotsky (2007), baseado nos pressupostos histórico culturais, a ação de brincar, focalizando o jogo de faz-de-conta, é importante no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, caracterizando-se como atividade que une imaginação e realidade. Na brincadeira, a criança ressignifica os objetos que vê, aprende a imaginar, transformando-os e recriando vivências cotidianas, trazendo em suas situações imaginárias marcas de suas experiências sociais, dando sentido às coisas da vida.

Outro aspecto fundamental discutido pelo autor é que ao assumir um papel específico na brincadeira, a criança submete seu comportamento às regras e às condições da função ocupada, ou seja, ela passa a atuar de acordo com o que o personagem assumido permite. Para tanto, a criança passa a controlar o próprio comportamento por meio das regras da brincadeira.

Ao encontro desta abordagem, Fontana e Cruz (1997), ao tratarem sobre a importância de um momento destinado para a brincadeira na escola, explicitam o quanto o brincar propicia o desenvolvimento e a aprendizagem da criança integralmente, pontuando que esta ação vai além de uma atividade cognitiva, pois permite para as crianças “(...) experimentar-se, relacionar-se,

imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. É prática social (...), forma de interação com o outro” (p.139). As crianças passam a vivenciar a interação com seus pares, aprendendo regras de convivência, aprendendo a lidar com conflitos, recriando e compreendendo situações cotidianas.

Os autores demonstram o quanto o brincar deve fazer parte da escola, não apenas por propiciar momentos prazerosos, mas por apresentar-se como propulsor do desenvolvimento global da criança. Neste cenário, cabe ao professor ocupar seu privilegiado papel de parceiro social, adentrando no faz-de-conta, propondo desafios, proporcionando novos elementos, auxiliando na resolução de conflitos e conhecendo cada vez mais a turma com que trabalha.

É importante destacar que a ludicidade está presente no universo da criança, e, como pontuam os autores, a brincadeira sempre leva ao aprendizado. De acordo com Oliveira (1997), ao discutir os pressupostos teóricos defendidos por Vygotsky, as atividades que envolvem a criança na brincadeira devem aparecer intencionalmente na rotina proposta pelo professor na escola, pois apresentam nítida função pedagógica.

Assim sendo, ao introduzir novos conteúdos, o professor pode utilizar a ludicidade para criar um ambiente propício para a curiosidade, a atenção, e o envolvimento das crianças para um conhecimento que será aprendido. Do mesmo modo, é fundamental que as crianças tenham espaço para criar suas próprias brincadeiras, momento em que cabe a elas conduzir a situação e ao adulto o papel coadjuvante de auxiliar nos conflitos e de levar à brincadeira novas possibilidades de interação. São duas situações de aprendizagem distintas, importantes e que compreendem objetivos diferentes. As duas devem ter seu espaço garantido na escola, sendo o professor responsável por estabelecer em que momentos cada uma irá acontecer e quais os objetivos de aprendizagem conferidos para estas.

O planejamento proposto pela professora Deise, ao destacar o brincar como foco, ao propor que as crianças sejam construtoras do próprio conhecimento e não explicitando quais conteúdos pretende trabalhar nem quais objetivos propõe, favorece a ideia de que a brincadeira aparece de forma livre, assim como o aprendizado, o que acarretaria em uma postura espontânea. Nesse sentido, retomo a reflexão acerca do trabalho educativo na Educação Infantil proposto por

Saviani (2012), que reitera o quanto cabe ao professor atuar intencionalmente para que a criança aprenda a fazer sozinha aquilo que só sabe fazer com o outro. A organização do trabalho pedagógico, a seleção de conteúdos e de objetivos claros são ações fundamentais para que isso seja possível. Vale notar que a ludicidade assume também seu importante papel neste planejamento.

A seguir apresento o quadro de rotina da turma de Deise, composto com base nas observações e registros colhidos durante as idas ao CEMEI.

Registro de rotina diária professora Deise

Horário	Descrição da atividade
7h00 - 8h15	<p>Entradas das crianças. O portão da escola fica aberto até 8h00 para que as crianças entrem. A professora e as agentes recebem as crianças e organizam os pertences pessoais que são entregues com a mochila. Algumas vezes dialogam com os pais, recebendo recados e sanando possíveis dúvidas.</p> <p>A professora distribui diferentes brinquedos pela sala para as crianças brincarem, até mais ou menos 8h15.</p>
8h15 – 8h35	<p>A professora solicita que os alunos guardem os brinquedos e organizem-se sentados em círculo, todos sentados no chão.</p> <p>Deise diz “bom dia” para todos e começa a chamada dos alunos. Durante a chamada, Deise costuma conversar com os alunos, perguntando sobre o fim de semana, sobre os pais, as novidades, etc.</p> <p>Quando há ainda alguns minutos sobrando até o horário do café da manhã, Deise propõe uma brincadeira ou outra atividade junto aos alunos⁵⁷.</p>
8h35 – 8h50	Café da manhã no refeitório.
8h50 – 9h45	Parque
9h45 – 10h40	<p>As educadoras retornam para a sala com os alunos.</p> <p>Atividade</p> <p>Higiene: as agentes chamam os alunos em pequenos grupos para trocar a fralda, usar o banheiro e lavas as mãos. A professora permanece em sala com os alunos que não estão no banheiro.</p>
10h40 – 11h15	Almoço no refeitório.
11h15 – 11h30	<p>Higiene com escovação dos dentes.</p> <p>Hora dos alunos dormirem.</p> <p>A professora permanece na escola até 11h30.</p>

⁵⁷ Vale notar que este foi o horário proposto por Deise para que eu comparecesse em sua sala de aula para o desenvolvimento desta pesquisa, pois seria o horário planejado por ela para a leitura de histórias. No capítulo a seguir apresento e discuto os episódios registrados sobre a prática de leitura de histórias de cada professora.

4.2. Panorama geral do Projeto Político Pedagógico do outro CEMEI e a proposta de planejamento da professora Vanessa

O PPP deste CEMEI contém oitenta e nove páginas e é dividido em onze itens. Os três primeiros trazem respectivamente: o ofício de encaminhamento do projeto para a representante regional da Secretaria Municipal de Educação, o sumário do documento e o termo de aprovação assinado pela diretora da unidade escolar.

Em seguida, caracteriza-se a unidade escolar: nome, endereço, características do bairro, horário de funcionamento, termos e atos oficiais, recursos físicos e materiais. Este item discorre também sobre a alimentação das turmas, a importância deste momento, os horários para as refeições e duas tabelas de exemplos.

O próximo item diz respeito à caracterização dos alunos do CEMEI. Indicam-se os bairros atendidos pela instituição, seguidos por gráficos que demonstram o número de crianças por bairros atendidos e o número de crianças que aguardavam vagas por bairros atendidos. Destaca-se ainda que o número de crianças por turma excede a capacidade de atendimento.

O documento prossegue com a identificação das equipes: gestora, de apoio escolar, de agente de Educação Infantil. Neste item informam-se: nome, matrícula, situação funcional, atribuições, competências e responsabilidades. Em seguida são dispostos os quadros de horário de cada profissional da unidade educacional. Este também apresenta os membros do conselho escolar, incluindo docentes, funcionários e pais de alunos.

Segue com a organização geral da unidade escolar: explicita informações que se referem à matrícula e permanência das crianças na instituição educacional, ao estabelecimento de agrupamentos dos alunos de acordo com a faixa etária, apresenta o calendário escolar e o quadro com a divisão das salas e turmas. Ainda presentes neste item aparecem os planejamentos de cada professor⁵⁸, o plano de trabalho da equipe gestora – que inclui especificamente os planos da

⁵⁸ O planejamento da professora Vanessa será analisado no próximo item desta dissertação.

direção e da orientação pedagógica da instituição –, questões referentes à gestão financeira e as metas pedagógicas, físicas, materiais e formativas.

Vale notar que antes de apresentar os planos de ensino de cada professora, o Projeto Político Pedagógico deste CEMEI introduz alguns pressupostos sobre os princípios educativos da instituição, reiterando a concepção de criança em sua “rede de relações”, dando ênfase, portanto, ao quanto o desenvolvimento está ligado às interações entre crianças e entre crianças e adultos. Diante disso, afirma que as ações pedagógicas estão organizadas na descoberta de diferentes linguagens, no conhecimento físico e lógico-matemático dos objetos e do mundo, na identidade e na interação social, no conhecimento do meio físico e social, nos movimentos do corpo e nas suas possibilidades de exploração e intervenção na realidade. Por fim, escolhe como eixo temático dos planejamentos: “Nossos espaços: onde vivemos, brincamos e sonhamos”.

O tópico seguinte estabelece as normas e combinados para as atividades que são desenvolvidas nos tempos pedagógicos, são estes: trabalho docente individual, trabalho docente coletivo, carga horária pedagógica, horas Projeto e grupos de estudos dos monitores. Este item também traz a avaliação do Projeto Pedagógico do ano anterior, expondo considerações dos educadores sobre o desenvolvimento das crianças, as metas atingidas, explicitando atividades realizadas e refletindo sobre novas propostas para a instituição. Analisa também a importante participação das famílias dos alunos no trabalho realizado pela instituição. Retoma, ainda, os critérios para a divisão das turmas e o processo de avaliação para o projeto do próximo ano.

Posteriormente, explicita quais os indicadores de ensino e aprendizagem para a Educação Infantil que são o subsidio da proposta apresentada e que serão retomados em estudos e no trabalho diário dos docentes da instituição junto às crianças.

Para finalizar, apresenta o relatório do coordenador pedagógico e o parecer do supervisor educacional, o termo de homologação do Projeto Político Pedagógico e a portaria de homologação.

4.2.1 Conhecendo o planejamento proposto pela professora Vanessa

O primeiro aspecto apresentado no planejamento é denominado por *concepções da professora*. Este tem como pressuposto fundamental o trabalho considerando a criança como ativa, competente, crítica, comunicativa, criadora de sua própria cultura e sujeito de direitos. A criança é vista como um ser de relações, que experimenta o mundo, interage com seus pares, com os adultos e com os materiais, e que está em constante desenvolvimento.

Diante disso, Vanessa aponta que o CEMEI tem como objetivo proporcionar um espaço que respeita as características físicas, sociais e emocionais das crianças. É neste ambiente que a criança irá desenvolver suas habilidades através da brincadeira. Aos adultos que interagem com as crianças dentro da instituição, cabe um olhar e um fazer atentos, no cuidar e no educar, dois fatores ligados ao trabalho pedagógico que será desenvolvido.

O planejamento segue apresentando a composição da equipe que trabalhará com a turma – uma professora e quatro agentes de Educação Infantil – e enfatizando que esta permanecerá em constante contato para troca de informações e estudos sobre a infância, a criança e o papel da Educação Infantil, buscando um atendimento de qualidade para a criança pequena.

O próximo aspecto elencado refere-se à *composição e características da turma*. Vanessa relata o nome da turma, o número de crianças que iniciaram o ano nesta classe, as suas idades e completa contando que três crianças ainda estão aprendendo a andar, que a maioria das crianças da turma ainda balbucia - poucas falam algumas palavras.

Em seguida, a professora pontua algumas constatações sobre a reunião de pais realizada no primeiro dia de aula, traz algumas informações sobre os locais de moradia das crianças, sobre a profissão dos pais e destaca os principais motivos e preocupações apresentadas por eles ao optarem por matricular seus filhos na instituição de Educação Infantil, que são: com o desenvolvimento dos filhos no que se refere à convivência com outras crianças – uma vez que muitos são filhos únicos - e no que diz respeito à aprendizagem – a professora não explicitou o

que caracteriza este âmbito para os pais. Destaca ainda que na reunião enfatizou a importância da Educação Infantil, do brincar e da comunicação para a aquisição da linguagem.

Discorrendo sobre os aspectos referentes às características da turma, Vanessa relata um pouco sobre o processo de adaptação das crianças ao novo ambiente e aos educadores. Destaca que foram proporcionados brinquedos, livros infantis, músicas, bolinhas de sabão, tudo em interação com o grupo de professores, que buscaram recepcionar as crianças e iniciar a criação de vínculos afetivos com elas. As crianças demonstraram curiosidade, alegria e interesse. A professora relata que, nas primeiras semanas, utilizou o espaço do quiosque – pátio externo que tem um quiosque – para recebê-las, pois percebeu que era o espaço mais aceito pelas crianças, o que facilitava a diminuição do choro. A adaptação foi realizada respeitando o tempo de cada criança.

A integração da equipe de educadoras desta turma é enfatizada pela professora, que expõe como o processo de escolha da turma e das parcerias de trabalho foi democrático, proporcionando a formação de equipes por afinidades entre os membros. É também explicitado que a equipe já havia trabalhado junta, que existe respeito entre as educadoras e paixão pelo trabalho que realizam, o que facilita a integração e é positivo para as crianças.

Em seguida, é posto em pauta a formação e experiência das educadoras da turma. A professora atua na rede municipal no segmento de Educação Infantil há 20 anos, é formada pelos cursos de Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia e por dois cursos de Pós-graduação: em Educação Infantil e em Linguagem e Infância. Sobre a formação das agentes apresenta-se: duas são formadas em Pedagogia, uma em Fonoaudiologia e duas completaram o 2º grau⁵⁹.

As reuniões mensais de setor serão usadas para complementação e troca de informações sobre as crianças – que também será realizada diariamente -, estudo de textos com o objetivo de auxiliar diretamente no trabalho – os assuntos dos textos serão relacionados aos aspectos psicológicos, pedagógicos ou de reflexão sobre a infância.

⁵⁹ Ressalta-se que este item não aparece nos planejamentos das professoras Mariana, Renata e Deise.

Ressalta-se ainda que a equipe mantém um caderno para a troca de informações, facilitando a comunicação entre as educadoras nos períodos manhã/tarde e possibilitando o registro de ocorrências com as crianças. Este deve ser lido pela equipe todos os dias, na entrada da equipe da manhã e na entrada da equipe do período da tarde. Vale notar que as crianças também possuem um caderno individual de recados para a comunicação entre pais e professoras. A professora Vanessa explicita que a responsabilidade pelo visto nos cadernos cabe a ela, contudo, enfatiza que no caso de algum acontecimento que necessite de maiores esclarecimentos, toda a equipe será responsável pela assinatura do ocorrido no caderno.

O tópico seguinte intitula-se *desenvolvimento do trabalho*. Sobre os objetivos específicos do planejamento desta turma, explicita-se que estes se referem às habilidades das crianças que serão desenvolvidas através de várias atividades e que estes serão encontrados no anexo do plano – vale notar que não foram encontrados anexos no plano.

Com relação ao trabalho desenvolvido diariamente pela professora, é apresentada a organização da rotina com os horários. Ressalta-se que consta que foi preparada objetivando que a mesma atividade não se repita e se torne desgastante para as crianças. Segue a organização da rotina proposta pela professora, tal como está no documento:

HORÁRIOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA⁶⁰
07h00 às 7h45	Entrada/ brinquedos	Entrada/ brinquedos	Entrada/ brinquedos	Entrada/ brinquedos	Entrada/ brinquedos
7h45 às 8h00	Café/ higiene	Café/ higiene	Café/ higiene	Café/higiene	Café/higiene
8h00 às 8h30	Roda de histórias Massinha/ brinquedos de encaixe/ livros na sala [Separados em turmas]	Roda de histórias Teatro de fantoques/ brincadeiras no castelo [Todos]	Roda de histórias Casa de brinquedos/ quiosque [Separados em turmas]	Roda de histórias Desenho/pintura Brinquedos/livros na sala [Separados em turmas]	Roda de histórias Paredes de azulejo/ brincadeiras no castelo [Separados em turmas]
8h30 às 9h10	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
9h10	Suco	Suco	Suco	Suco	Suco
9h10 às 9h50	Higiene/ DVD	Higiene/ DVD	Higiene/ DVD	Higiene/DVD	Higiene/ DVD
9h50 às 10h30	Almoço/ higiene	Almoço/ higiene	Almoço/ higiene	Almoço/higiene	Almoço/ higiene
10h30 às 13h30	Soneca	Soneca	Soneca	Soneca	Soneca
13h30 às 13h45	Acordei!	Acordei!	Acordei!	Acordei!	Acordei!
13h45 às 14h00	Café	Café	Café	Café	Café
14h00 às 15h20	Higiene/ DVD	Higiene/ DVD	Higiene/ DVD	Higiene/DVD	Higiene/ DVD
15h20 às 15h45	Jantar/Higiene	Jantar/Higiene	Jantar/Higiene	Jantar/Higiene	Jantar/Higiene
15h45 às 16h15	Histórias na sala/ motocas no pátio	Músicas na sala/ carrinhos e bonecas no pátio	Histórias na sala/ massinha/ brinquedos	Músicas na sala/brinquedos	Casa de brinquedos/ motocas
16h15 às 17h30	Brinquedo/ livros	Jogos de encaixe	Livros	Brinquedos	Livros

⁶⁰ No semestre, as crianças poderão trazer brinquedo de casa toda sexta-feira.

Ainda sobre o desenvolvimento do trabalho e sobre a rotina diária da turma, a professora explicita que a creche não é uma escola e, por isso, não existem aulas na Educação Infantil. Desta forma, as atividades realizadas serão as seguintes: pintura, desenho, massinha, recorte com os dedos e colagem de maneira lúdica. Inicialmente, as produções serão coletivas, feitas em cartolinas ou outros papéis de grande extensão. A proposta compreende a divisão das crianças em grupos, assim, enquanto um grupo de oito faz a atividade com a professora, as outras esperam com brincadeiras com as monitoras e depois se trocam os grupos. Como objetivo destas atividades, é posto a experimentação de diferentes materiais, como tintas, texturas, pincéis, brochas, exploração com as próprias mãos e a socialização entre as crianças.

Com o passar dos meses, espera-se que as produções das crianças sejam realizadas em folhas individuais menores, que serão colocadas em uma pasta e entregues aos pais no fim de cada projeto trabalhado – cada projeto apresentará, antes das produções finais, capa e explicação sobre o que foi desenvolvido. Os projetos planejados para serem trabalhados com a turma relacionam-se aos contos de fadas, são: Os três porquinhos; Chapeuzinho Vermelho; Cachinhos de Ouro; O patinho feio. Ressalta-se ainda que será destinado um momento na rotina para que as crianças possam manusear diferentes livros infantis.

Outros projetos propostos relacionam-se também as famílias. O primeiro denomina-se *Alô? Converse comigo!*, no qual a professora Vanessa, juntamente com a professora de Educação Especial da instituição, conversam com os pais com o objetivo de orientar sobre a importância de conversar com a criança, interagir e auxiliar na aquisição da linguagem.

O segundo projeto, *Chupeta só para dormir!*, caracteriza-se por uma oficina, destinada aos pais, de confecção de traveseiros pequenos para as crianças. No próximo, *Comer bem, eu gosto!*, os pais são convidados para uma palestra com uma nutricionista e as crianças preparam um bolo de laranja.

O quarto projeto denomina-se *Eu não faço birra!!*, no qual se propõe um teatro de fantoches em que pais e crianças assistem juntos e uma palestra destinada apenas aos pais sobre limites e autoridade. Por fim, o último, *Ai, mordi meu amigo!*, consiste em uma palestra para os

pais sobre a questão das crianças morderem os colegas nesta faixa etária – a palestra está prevista apenas se estes casos forem recorrentes na turma.

Após apresentar os projetos planejados para o ano, a professora apresenta a mascote da turma – um cachorrinho de pelúcia -, explicitando que o nome dele será escolhido pela turma através de uma votação. Cada criança poderá levar a mascote e a sacola dele com pertences – mamadeira de brinquedo, brinquedos, pratinho, colherzinha, babador e um caderno de registro para pais e crianças contarem como foi a visita do cachorrinho - para casa e permanecer cuidando dele por três dias.

Além da mascote, as crianças levarão para a casa uma *Maleta de Diversão*, composta por um DVD da Galinha Pintadinha, livros infantis, gibis, caderno de desenho grande para pintura e desenhos, tinta guache, brocha, massinha, brinquedos, instrumentos musicais, giz de cera. Esta maleta também poderá ficar três dias na casa de cada criança e contém também um caderno para que pais e crianças possam registrar os usos que fizeram dos objetos ali presentes.

Sobre o momento da higiene, a professora Vanessa ressalta que fará revezamento com as agentes de Educação Infantil, de forma que três dias da semana irá participar das trocas de fraldas e outros aspectos que se referem à higiene das crianças. Coloca em pauta também que, conforme as crianças forem completando dois anos, será realizada a retirada gradual da fralda, contando com a participação e apoio da família.

O trabalho planejado pela professora estabelece ainda que as crianças reconheçam os espaços da instituição, como e quando usá-los junto com a equipe de educadoras e saibam que existem espaços – como a diretoria, refeitório e cozinha dos funcionários – em que não é permitida a entrada delas.

Outro aspecto levantado neste plano é o trabalho com as diferentes linguagens, tais quais: teatro de fantoches – de espuma, dedoches, marionetes, etc; músicas de diferentes estilos – infantis, clássicas e relaxantes para o momento de dormir; pinturas com diferentes tipos de tintas, materiais e texturas; colagens de diferentes materiais; contação de histórias – contos de fadas, livros de imagens, livros de tecido, livros confeccionados com as crianças; brinquedos de

diferentes materiais – plástico, tecido, espuma; maquiagem divertida; uso de fantasias; brincadeiras de roda; brincadeiras da cultura popular.

É citado ainda que as crianças farão parte de um projeto de Artes, pintarão uma tela que será exposta na Galeria de Artes do Instituto Tomás Perina. Esta exposição faz parte de um curso de pintura do qual a professora participa. As famílias poderão, juntamente com as crianças, visitar a exposição.

Por fim, a professora Vanessa ressalta em seu texto minha presença como pesquisadora e mestranda da Faculdade de Educação da Unicamp, durante o ano, no período de uma vez por semana, junto com a turma, observando o trabalho realizado com a prática de leitura de histórias.

O planejamento proposto afirma algumas concepções da professora: a de criança como sujeito ativo, competente, crítico, criador, amparado por direitos, que está em constante desenvolvimento e que este desenvolvimento se relaciona diretamente com as interações vividas; a de que o cuidado e a educação devem ficar entrelaçados, de forma que a ludicidade permeie estes dois aspectos; e a de que a creche não é uma escola e por isso não tem aulas. Para tanto, destaca-se que a instituição é um espaço voltado para a criança brincar, interagir e se comunicar.

Junto a estes pressupostos são também enfatizados a procura constante por uma boa relação entre professoras/escola e família – no planejamento a professora discorre sobre momentos em que a opinião dos pais aparece, como no caso da reunião, e propõe projetos para a participação das famílias -, a relação bem estruturada entre a equipe de educadoras da turma, e a questão do constante estudo sobre temas relacionados à psicologia, pedagogia e reflexões sobre a infância.

No que refere ao desenvolvimento do trabalho, a professora não apresenta conteúdos nem objetivos específicos – o único objetivo posto em pauta é a não repetição de atividades no mesmo dia -, mas traz uma rotina diária estruturada, apresentando o trabalho do dia inteiro – mesmo quando a professora não está mais na instituição – em todos os dias da semana. Nesta rotina, destacam-se os espaços destinados para as brincadeiras, para os trabalhos com artes e as

chamadas pela professora de *roda de histórias, histórias na sala e livros*. Observa-se o quanto a ludicidade é enfatizada como ponto principal do trabalho.

Seguindo ainda este aspecto, Vanessa propõe dois trabalhos extras: a ida da mascote para casa e a maleta de diversão. Percebe-se mais um momento de relação escola/família, pois as crianças podem passar um tempo com objetos da escola, brincar com eles e cabe aos pais, como escribas, anotar no caderno da turma pontos importantes desta vivência. No retorno para a escola, as anotações são lidas e compartilhadas com a turma. Vale notar que, com estas atividades, a professora está trabalhando a escrita em sua função social comunicativa. A partir da escrita produzida pelas crianças e pelos pais é possível compartilhar momentos vivenciados em casa com os colegas na escola. Como explicitado por Kleiman (2009), ao discorrer sobre o letramento no âmbito escolar, o trabalho de escrita e leitura com as crianças pequenas deve se pautar no uso de suas práticas sociais, no que faz sentido, dando função real ao seu uso.

A definição da rotina e as atividades apresentadas no planejamento de Vanessa condizem com as anotações dos momentos em que acompanhei a turma. As crianças eram incentivadas a interagirem entre elas e com as educadoras, e a ludicidade permeava todas as propostas desenvolvidas: nas brincadeiras, nas atividades de artes e nos momentos de histórias. A professora apresentava novas possibilidades de brincadeira nos diferentes espaços da escola, mas o interesse das crianças determinava o encaminhamento destas – como Vanessa explicita em seu planejamento, as atividades desenvolvidas não se caracterizavam por compor aulas. Os horários estabelecidos pela instituição demonstram ser respeitados, assim como as regras postas.

Diante do apresentado, percebe-se que ao mesmo tempo em que a professora estabelece a ludicidade e o interesse dos alunos como componentes centrais de seu trabalho, e assume que as atividades desenvolvidas não correspondem a aulas, ela não assume como pressuposto que as crianças irão aprender de forma espontânea. A professora estabelece uma rotina e atividades frequentes, assim como funções que cabem a ela no que concerne ao desenvolvimento das propostas. Ao propor uma roda de histórias, uma atividade de artes, uma leitura do caderno que circula entre as casas das crianças, está previsto que a professora selecionará materiais, organizará a melhor forma de interação entre ela e as crianças, para que elas prestem atenção e

aprendam, dará suporte e será mediadora de situações e, somente por propor algo lúdico, mas que vá além da brincadeira, já demonstra que há preocupação em direcionar o trabalho e conduzir o ensino.

Retomando o trabalho de Messias (2013), destaca-se novamente a ideia de que o trabalho na Educação Infantil não pode ser sistematizado, ou não pode ser assumido como tal. A defesa não é a favor de sequências de atividades sem sentido, mas de assumir que o professor de Educação Infantil pode e precisa organizar seu trabalho com o intuito de ensinar as crianças pequenas.

4.3. Registros sobre as rotinas: quais os momentos destinados para a prática de leitura de histórias?

A prática de leitura de histórias aparece como um aspecto do trabalho a ser desenvolvido nos planejamentos das quatro professoras que participaram desta pesquisa. Como já exposto por Guedes-Pinto et al (2007), a análise de uma rotina dá pistas sobre o valor reconhecido à atividade para o professor no trabalho com as crianças.

Baseando-me nestes pressupostos, organizo um quadro com os momentos em que observei a prática de leitura de histórias das professoras junto à turma, com o intuito de viabilizar a frequência e algumas especificidades destas práticas. Este registro tem como eixos: professora, total de observações feitas pela pesquisadora, total de momentos destinados à prática de leitura de histórias para as crianças e total de momentos destinados à prática de leitura de histórias realizadas pelas crianças⁶¹. É importante retomar que as observações aconteceram uma vez por semana em cada CEMEI, do fim de março até o início de dezembro e tiveram interrupções

⁶¹ Este último eixo, *total de momentos destinados à prática de leitura de histórias realizadas pelas crianças*, define-se por momentos em que as professoras disponibilizavam para a turma diferentes livros e os próprios alunos podiam manusear e ler estes. É um momento em que os próprios alunos têm os livros em mãos.

devido ao recesso escolar em julho e por uma greve de professores e funcionários que durou duas semanas.

Segue o quadro proposto:

Professora	Total de observações feitas pela pesquisadora	Total de momentos destinados à prática de leitura de histórias para as crianças	Total de momentos destinados à prática de leitura de histórias realizadas pelas crianças
Mariana	15	13	0
Renata	31	26	3
Deise	31	1	0
Vanessa	33	30	9

Ao olhar os registros percebe-se que o total de observações realizadas por mim na turma da professora Mariana é menor do que nas outras, o que se deve, conforme mencionado antes, ao fato de Mariana ter permanecido em licença médica por dois meses, tempo em que não acompanhei o trabalho com seus alunos.

Entre o total de observações feitas por mim (15) e o total de momentos destinados à prática de leitura de histórias para as crianças (13), indica-se que a prática de leitura de histórias era parte importante e frequente na rotina desenvolvida junto às crianças pela professora Mariana. Sobre os dois episódios registrados em que a professora não leu histórias, é importante mencionar que em uma destas situações a professora parou o desenvolvimento da rotina – no horário destinado para a leitura de histórias - para auxiliar uma criança da turma que estava doente e precisava de cuidados.

Por outro lado, no que concerne ao total de momentos destinados à prática de leitura de histórias realizadas pelas crianças, não foi possível observar nenhum espaço reservado para isso.

Sobre as observações realizadas com a turma da professora Renata, percebe-se, também, a prática de leitura de histórias com frequência, pois de trinta e uma observações, vinte e nove

indicaram a presença deste momento. Pontua-se ainda que esta atividade aconteceu mais vezes na leitura da professora para os alunos (26), em contraste com as leituras realizadas pelas crianças (3).

Em dois registros não houve leitura de histórias na rotina da turma da professora Renata. O primeiro episódio em que isso aconteceu traz um desabafo da professora, dizendo que não iria contar histórias naquele dia porque não estava bem. Sendo assim, ela seguiu com a rotina, substituindo a leitura de história por um DVD de desenhos animados⁶². Na segunda situação, a professora precisou se ausentar da sala de aula para acompanhar uma reunião da diretora com a mãe de um de seus alunos, e a agente de Educação Infantil que ficou responsável pela turma optou por trabalhar com uma atividade de música.

Em relação às observações realizadas sobre as rotinas desenvolvidas pela professora Deise, pontua-se que a prática de leitura de histórias não aparecia com frequência. De acordo com os registros das observações feitas (31 registros), há apenas um momento destinado à prática de leitura de histórias para as crianças e nenhum em que os livros são disponibilizados para elas lerem.

Ao analisar a frequência da prática de leitura de histórias na rotina desenvolvida pela professora Vanessa junto à turma de crianças, destaca-se o quanto esta atividade se fez presente – de trinta e três observações encontra-se um total de trinta e nove momentos em que a prática de leitura de histórias aparece.

É importante considerar que nas três primeiras idas à escola, os momentos destinados para a prática de leitura não apareceram. As anotações explicitam o quanto as crianças ainda estavam se adaptando ao ambiente, ao convívio com as educadoras e com os colegas, de forma que muitas ainda choravam e não permaneciam todo o período na instituição.

Percebe-se também que é mais frequente a prática de leitura de histórias para as crianças (30) em relação ao total de momentos em que os livros são disponibilizados para elas lerem (9).

⁶² Não foi possível registrar o nome do DVD, mas o conteúdo apresentava diversas histórias em que os protagonistas eram os três porquinhos.

Além disso, observou-se que nos dias em que a professora organizou momentos destinados à prática de leitura de histórias realizadas pelas crianças, ela não deixou de ler para as crianças, ou seja, estas duas práticas coincidiram em um mesmo dia em momentos diferentes da rotina da turma – como indica o planejamento da professora, explicitado no tópico anterior.

No capítulo a seguir, apresento e analiso alguns episódios que retratam a prática de leitura de histórias das turmas.

5. PRÁTICAS DE LEITURA DE HISTÓRIAS: USOS DAS MATERIALIDADES

(...) os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido, não somente pelo autor que indica a justa compreensão de seu texto, mas também pelo impressor que compõe as formas tipográficas, seja com um objetivo explícito, seja inconscientemente, em conformidade com os hábitos de seu tempo (CHARTIER, 2011, p.78)

Como destacam os estudos de Chartier (1999; 2007; 2011) sobre as práticas de leitura, os sentidos produzidos pela leitura de um texto incorporam diversos fatores, tais como o contexto sócio-histórico de produção, o suporte material, as escolhas linguísticas e as formas como se lê, sejam estas individuais ou coletivas. Do mesmo modo, pontuam o quanto o sujeito que lê incorpora o texto relacionando-o com seu mundo, suas vivências.

Ao encontro destes pressupostos, Lago (2008), escritora e ilustradora de livros infantis, ao dissertar sobre a relação entre desenho e narração em algumas de suas obras, expõe o quanto as imagens atribuem significado às histórias produzidas por ela. Acompanhadas ou não por um texto, as ilustrações são planejadas como parte importante das obras, pois a intenção da autora é que estas sejam apropriadas pelo leitor como parte da produção construída.

As imagens contidas nas capas e páginas dos livros configuram-se na materialidade da obra, pois exibem a arte visual e criativa, que combina cores, formas, estilos e representações, interferindo nos sentidos que os leitores atribuirão a estas, muitas vezes ampliando a leitura do texto narrado. Portanto, a ilustração não assume o caráter de enfeitar a história ou de embelezá-la, mas sim como produtiva, propondo ao leitor uma visão global, unindo texto e imagem, assumindo também a função de criadora de questionamentos e reflexões (LIMA, 2008).

Portanto, enfatizo que a materialidade unida ao texto escrito compõe um todo, que interfere nas formas de ler, de interagir com o livro, com a história contada, pois, retomando a afirmação de Vieira et al (2007): “Nós não lemos apenas o texto, lemos todo o livro” (p.17).

Ao inserir-me em duas instituições públicas de Educação Infantil de Campinas buscando compreender como aconteciam as práticas de leitura de histórias de quatro professoras junto aos seus alunos, percebi o quanto os aspectos discutidos pelos autores mostraram-se presentes, especialmente no que se refere ao uso da materialidade dos livros nos processos de leitura e compreensão das histórias. Sendo assim, apresento alguns dos episódios coletados, objetivando problematizar: o que se destaca na prática de leitura de histórias destas turmas? É a leitura da escrita, da imagem ou das duas?

É importante destacar que, nos momentos destinados à prática de leitura, procurei manter-me como observadora, interferindo o menos possível, uma vez que o objetivo era compreender como as professoras e as crianças agiam nesta situação⁶³.

5.1. Episódios: leitura da escrita, da imagem ou das duas?

Este item apresenta a descrição de algumas dinâmicas de leitura das professoras junto às suas turmas. Para tal, traz uma retomada geral de aspectos discutidos ao longo do texto que auxiliam na compreensão destas práticas, com o intuito de contextualizar os trabalhos desenvolvidos pelas educadoras.

Em um segundo momento, analisa individualmente a prática de leitura de histórias de cada uma delas, procurando compreender quais gestos compõem esses momentos e se há algum recurso específico que é privilegiado. É importante ressaltar que os episódios foram dispostos em ordem cronológica.

⁶³ Na metodologia deste trabalho explicito o quanto busquei uma relação de confiança junto às professoras e aos alunos, sendo a inserção no grupo uma das formas para conseguir isso. Para tanto, na rotina junto às crianças tentava sempre adentrar as brincadeiras, relacionar-me durante as atividades, para que elas não estranhassem a minha presença. Contudo, durante os momentos de prática de leitura de histórias, procurei colocar-me junto às crianças como ouvinte, aproveitando para observar com mais foco estas práticas, com o intuito de interferir o menos possível.

Finalmente, o último subitem procura mostrar elementos que dialogam nas práticas das professoras.

5.1.1. Dinâmica de leitura da professora Mariana

A turma de Mariana era composta por vinte e quatro alunos de um ano até um ano e seis meses de idade.

Na disposição física da sala, os livros de histórias ficavam guardados em cima de um armário e também em uma pequena prateleira no alto, de forma que apenas os adultos pudessem alcançá-los. Esta organização condiz com as práticas encontradas na análise da rotina. Nos registros destes momentos indicou-se que a prática de leitura de histórias da professora para os alunos era frequente no dia-a-dia, enquanto que não foram disponibilizados espaços para que as leituras fossem realizadas apenas pelas crianças.

Seguem alguns episódios para a análise.

Episódio 1

Após a entrada. A professora Mariana avisa que irá desligar o DVD que está passando.

Mariana chama os alunos para sentarem na linha de fita em forma de círculo grudada no chão da sala de aula. A professora e as agentes de Educação Infantil ajudam nesta organização. Eu sento no chão ao lado das crianças, observando a situação.

Depois que as crianças já estão sentadas, a professora coloca uma música⁶⁴ para darem bom dia e apaga a luz – não fica muito escuro, é possível enxergarmos uns aos outros e o espaço da sala. Mariana senta-se junto conosco, canta e gesticula conforme a música solicita, incentivando as crianças a fazerem o mesmo. Algumas participam, mas a maioria apenas observa. Eu participo junto com as educadoras, copiando seus gestos.

⁶⁴ A música tocada em CD chama-se “Fecha os olhos”, de Xuxa.

Quando termina, a professora diz que irá acender a luz e que tem uma história para contar. Ela volta a se sentar no chão, ao lado das crianças, apresenta a história mostrando a capa e falando o título: “O barco”. Mariana não diz o nome de autora, ilustrador e editora.



Título: O Barco

Autora: Mary França

Ilustrador: Eliardo França

Editora: Ática

Coleção: Gato e rato

No momento da história, permaneço como observadora. É possível notar alguns trabalhos expostos que se remetem a esta história que a professora começou a ler, estes estão expostos no varal de atividades da sala. Suponho, assim, que esta é uma história já conhecida pelas crianças.

A professora começa lendo o texto de cada página, mas em seguida passa a contar a história, utilizando apenas as ilustrações. Na história há um menino que vai passear de barco e ao longo da jornada encontra diferentes animais e fala sobre eles. As ilustrações mostram algumas ações destes animais e a professora apóia-se nelas para retomar, como no caso do jacaré bebendo água: “Olha gente! O menino encontrou um jacaré... a onça tá bebendo água”. E nesta página específica está escrito: “O rio passa pelas montanhas. Passa no meio da mata. Vou ver o jacaré dormindo. Vou ver a onça beber água” (FRANÇA, 1980, p. 7).

Nesse momento, alguns alunos engatinham até os brinquedos pendurados nas paredes e se distraem mexendo neles; outros permanecem quietos observando a professora; e a outra parte da turma se aproxima de Mariana. A professora continua a leitura da história, baseando-se nas ilustrações.

Uma das alunas anda em direção a professora e tenta pegar o livro. Ela conversa com a aluna, dizendo que ela precisa se sentar. A menina senta e Mariana termina a leitura.

⁶⁵ Fonte da imagem: http://www.travessa.com.br/O_BARCO/artigo/89401237-f6ec-428c-a2e7-36e4a7452d5d

A professora canta uma música dizendo que a história acabou⁶⁶ e chama as crianças para o café no refeitório.

Episódio 2

A professora Mariana chama os alunos para sentarem na linha de fita em forma de círculo grudada no chão da sala de aula. As agentes de Educação Infantil ajudam nesta organização. Eu sento no chão ao lado das crianças, observando a situação.

Mariana conversa com os alunos, coloca a música para darem bom dia⁶⁷ - a turma canta e gesticula o que a música convida. Logo em seguida a professora levanta, vai em direção à prateleira, escolhe um livro e diz baixinho aos alunos: “Agora, vou contar uma história”. Canta outra música que antecede este momento⁶⁸. Essas músicas, para quem trabalha com a Educação Infantil, são familiares na rotina de trabalho.

Professora: “Essa história se chama: o que foi aquele barulho?”.



Título: O que foi aquele barulho?
Autor/ilustração: Ciranda Cultural
Editora: Ciranda Cultural

Mariana mostra a primeira página do livro, lê a frase inicial, mas logo passa a explorar as ilustrações, nomeando os animais que aparecem e imitando os barulhos que eles fazem. Junto

⁶⁶ Música cantada pela professora Mariana para dizer que a história terminou: “E agora minha gente/ esta história terminou/ batam palmas de alegria/ batam palmas quem gostou/ rê rê rê/ tra lá lá lá/ rê rê rê/ tra lá lá lá/”.

⁶⁷ A música escolhida é a mesma do episódio 1: “Fecha os olhos”, de Xuxa.

⁶⁸ As professoras Mariana e Renata costumam cantar uma música junto aos alunos antes de começarem a leitura das histórias: “E agora minha gente/ uma história eu vou contar/ uma história bem bonita/ todo mundo vai gostar/ rê rê rê/ tra lá lá lá/ rê rê rê/ tra lá lá lá/”.

⁶⁹ Fonte da imagem: http://www.travessa.com.br/O_QUE_FOI_AQUELE_BARULHO/artigo/D7235B0C-82AB-4D5B-9E3E-16666C1198C8/pcd=028?utm_source=buscape&utm_medium=buscape&utm_campaign=buscape. Acesso em 10/07/2013.

com a professora, os alunos imitam os sons e mostram que estão se divertindo, dando risada e se aproximando da professora para ver as imagens mais de perto.

O livro é pop-up, colorido e chamativo. Alguns alunos chegam mais perto tentando pegar as ilustrações. Mariana pede que permaneçam nos lugares sentados para que todos possam enxergar e participar. Termina a história e diz: “Agora acabou. E quem gostou que bata palmas!”.

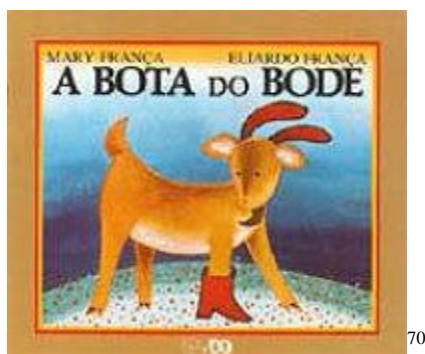
Alguns alunos batem palmas, outros, já dispersos, estão mexendo nos brinquedos pendurados na parede da sala de aula.

Episódio 3

A turma retorna do parque e as educadoras oferecem água para as crianças.

Mariana começa a cantar, já com o livro em mãos, bem baixinho, a música que antecede os momentos de leitura de histórias. A professora vai andando pela sala devagar, passando pelos alunos que ainda permanecem de pé, pedindo calmamente e em tom de voz baixo, que eles se sentem para não ficar na frente dos amigos. Eu sento no chão ao lado das crianças, para observar este momento. Posso perceber que algumas crianças já se organizam sozinhas, indo sentar sem a solicitação individual da professora ou das agentes.

A professora permanece de pé, em frente ao grupo de alunos, lê o título do livro e mostra a ilustração da capa: “A bota do bode... vocês gostam desta história”. Não é a primeira vez que registro a leitura desta história nesta turma.



Título: A bota do bode

Autora: Mary França

Ilustrador: Eliardo França

Editora: Ática

Coleção: Gato e rato

⁷⁰ Fonte da imagem:

http://skoob.s3.amazonaws.com/livros/27647/A_BOTA_DO_BODE_1242246658P.jpg. Acesso em 10/03/14.

Mariana começa lendo, mas continua mesclando a leitura do texto com explicação e a com a ilustração: “O bode viu uma bota e colocou a bota numa pata. E ficou muito gozado! Olha isso! Que engraçado o bode com uma pata só na bota. Uma bota numa pata e três patas sem botas!” – diz indicando as ilustrações. Alguns alunos apontam para o livro, indicando a ilustração do bode. A professora completa: “Não dava para o bode ficar com a bota, porque sobraram três patas”.

A professora continua: “O bode deu a bota para o rato. E o rato sumiu na bota [texto páginas 4 e 5 do livro]. Olha aqui!” – aponta para a ilustração do rato dentro da bota – “Não dá para ver o rato... ele tá escondido, só sobrou o rabo dele para fora”.

Aluno: “Olha”.

Continua: “O rato deu a bota para o galo. E o galo não andou com a bota [texto páginas 6 e 7 do livro], porque ele não consegue” – diz, reforçando a ilustração – “O galo deu a bota para o gato [texto página 8]... miau, miau... e o gato falou que a bota é uma boa casa. Uma casa? - o galo perguntou. E a gata disse: uma casa para os nossos filhotes! Porque os filhotes cabiam dentro da casa” – explica a professora, dando ênfase ao desenho dos gatinhos dentro da bota.

Mariana fecha o livro e diz aos alunos: “Agora acabou. E quem gostou que bata palmas!”.

Alguns alunos batem palma.

Episódio 4

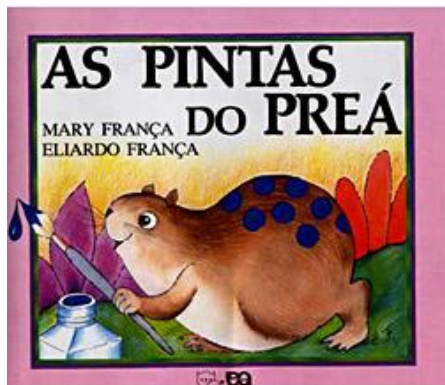
A turma retorna do parque e as educadoras oferecem água para as crianças.

Mariana pede que seus alunos se organizem, pois ela lerá uma história. Enquanto a professora pega o livro escolhido na prateleira, alguns alunos sentam-se no chão e outros são convidados pelas agentes a se sentarem para participar deste momento. Eu sento no chão ao lado das crianças, para observar a prática.

A professora permanece de pé, com o livro escolhido em mãos. Acompanhada pelos alunos, canta a música que antecede a história.

Inicialmente Mariana mostra a capa do livro e lê o título: “As pintas do Preá”. Logo em seguida, explora verbalmente alguns aspectos da ilustração da capa do livro: “Olha gente, ele

está pintando com o pincel e tinta que nem vocês fazem. Ele pinta com tinta azul”. Diz apontando para as imagens da capa.



71

Título: As pintas do Preá

Autora: Mary França

Ilustração: Eliardo França

Editora: Ática

*Lê: “Um preá saiu da toca” (FRANÇA, 1987, p.1) – imita o barulho – “Kikikikiki”.
Continua lendo: “Saíram quatro, cinco, seis! Um bando de preás” (FRANÇA, 1987, p.2).*

Apontando a ilustração, a professora conta o número de preás e vai mostrando aos alunos: “Um, dois, três, quatro, cinco, seis... Olha quantos preás que saíram da toca!”.

Continuando a história, Mariana utiliza-se de suas palavras e explica a ilustração: “Eles brincavam... eles estão brincando de cabra-cega, tem que esconder os olhos – imita o gesto escondendo seus olhos com as mãos – e depois tem que encontrar o amigo”.

Alguns alunos riem e imitam o gesto da professora, escondendo os olhos com as mãos.

A professora continua a história mesclando a leitura do texto escrito com a contação própria, utilizando como suporte as imagens do livro: “Vamos brincar de pintar? [texto página 6] E um pintou o outro... olha só...” [explicação da professora]. Continua: “Vamos brincar de esconde-esconde?[texto página 8] Um preá foi procurar e os outros foram se esconder. Ele foi procurar e achou quase todos os preás, mas faltava um então ele disse: Achei! Só que não era o preá, era uma pedra que o preá tinha pintado igualzinho a ele para enganar os amigos”[explicação da professora].

Mariana fecha o livro e diz aos alunos: “Agora acabou. E quem gostou que bata palmas!”. Alunos batem palmas.

⁷¹ Fonte da imagem: <http://www.livrariacultura.com.br/Produto/LIVRO/PINTAS-DO-PREA-AS/54411>. Acesso 10/07/2013.

Os episódios apresentam algumas semelhanças na prática de leitura de histórias. Apesar de a mudança de horário desta atividade⁷² no estabelecimento da rotina, a professora continuou desenvolvendo-a em sala de aula, promovendo a mesma organização junto aos alunos – pedindo que eles sentassem no chão, formando uma roda -, explicitando sempre que iria ler uma história, apresentando o título do livro e mostrando a capa. Algumas vezes, utilizou de músicas que remetiam ao início ou término da prática.

Retomando pressupostos discutidos por Lajolo (2005) sobre o ensino da leitura, pontua-se o quanto o professor é responsável por organizar o espaço oferecido, planejar a atividade e refletir sobre a forma como a leitura será realizada, objetivando a formação de leitores.

Mariana media a situação pedindo para que seus alunos sentem em roda para ouvir a história, assim como ela e as agentes ajudam alguns a se posicionarem. Destaca-se aqui a faixa etária das crianças, ainda muito pequenas e que, possivelmente, nunca participaram de rodas de leitura em grupo. Sendo assim, faz parte da mediação da professora auxiliar as crianças na organização de ocupação do espaço, para que isso possa também, ser aprendido por elas. Para a prática da leitura, como ressalta Lajolo (*ibidem*), é necessário que o professor planeje a disposição dos alunos de forma que todos possam ouvi-lo e enxergá-lo.

Ainda sobre este aspecto é importante perceber que tanto a professora como as agentes mediam esta organização antes da leitura se iniciar, mantendo um clima de harmonia com os alunos: conduzindo-os calmamente, pedindo, sentando ao lado para participar junto da atividade, explicando que é preciso sentar para que todos possam enxergar, pedindo baixinho e individualmente - como é narrado no episódio 3.

Da mesma forma, nota-se que durante a leitura da história, a professora não ficou “arrumando” os alunos nos lugares. Mariana conversou apenas com as crianças que se aproximaram dela tentando pegar o livro, para que aquele momento de leitura pudesse continuar. Ademais, mesmo com alguns alunos em movimentação, o ambiente proporcionado nos momentos de leitura de histórias era calmo, sem agitação, podendo a voz de a professora ser ouvida e a história acompanhada.

⁷² A modificação do horário se deu como parte do acordo de Mariana com Renata, como explicitado no capítulo anterior.

Como porta voz das histórias, a professora utiliza-se da escrita e das imagens dos textos com intensidades diferentes nos quatro episódios apresentados. Nos episódios 1 e 2 a ênfase recai sobre as ilustrações, uma vez que a professora fez uso delas para mostrar aos alunos os animais e suas características, afastando-se do texto escrito. Como por exemplo: *Mariana mostra a primeira página do livro, lê a frase inicial, mas logo passa a explorar as ilustrações, nomeando os animais que aparecem e imitando os barulhos que estes fazem*. Já nos episódios 3 e 4, a leitura da escrita é intercalada com a remissão às imagens das páginas.

Focando nas reações dos alunos durante os momentos de leitura de histórias, pude perceber o quanto o material livro, as imagens e as relações que a professora destaca com estas ilustrações constituem um momento rico da prática de leitura. Nos trechos dos próprios episódios apresentados: *Uma das alunas anda em direção a professora e tenta pegar o livro* (episódio 1); *Mariana mostra a primeira página do livro, lê a frase inicial, mas logo passa a explorar as ilustrações, nomeando os animais que aparecem e imitando os barulhos que estes fazem(...). O livro é pop-up, colorido e chamativo. Alguns alunos chegam mais perto tentando pegar as ilustrações* (episódio 2); *Alguns alunos apontam para o livro, indicando a ilustração do bode (...). Aluno: “Olha”. – comentando fala da professora sobre ilustração* (episódio 3); *Alguns alunos riem e imitam o gesto da professora, escondendo os olhos com as mãos* (episódio 4).

Ressaltam-se movimentos entre os sujeitos e o livro tornando-se visíveis interlocuções que essa atividade propicia. Como destacam os estudos de Oliveira (2012), a apropriação dos sentidos do livro pelos pequenos leitores se dá por meio do tato, da visão que busca por elementos, da relação estabelecida com aquele objeto. No caso dos episódios aqui apresentados, a professora Mariana faz o diálogo entre o livro, a história e os alunos.

Sobre os livros apresentados nos episódios, enfatiza-se que três deles (episódios 1,3 e 4) são livros da mesma coleção, dos mesmos autores e trazem aspectos relativos a seu suporte material muito parecidos. Estes são livros finos, moles, com papéis facilmente rasgáveis, oferecem pouco texto, relacionam texto e ilustração, as imagens ocupam a maior parte das páginas e são bem coloridas. Não são livros tipo pop-up, nem brilhantes e não emitem nenhum som. São livros de literatura infantil. Quanto ao livro utilizado no episódio 2, destacam-se como aspectos distintos: a capa é dura, o livro é tipo pop-up, é maior e as páginas são mais grossas.

É ainda importante perceber que os livros lidos pela professora Mariana nestes episódios trazem ilustrações de animais: animais que aparecem na história e animais que são o foco principal da história. A partir das imagens, a professora chama atenção para algumas de suas características. Retomando o planejamento desta professora, contido no PPP, é possível perceber que ela destaca o tema animais como interesse da turma, assim como explicita que os trabalhos desenvolvidos levaram em consideração esta curiosidade.

Também é válido ressaltar que a professora procura fazer relações do que acontecia na história contada com vivências dos alunos e com seus gostos. Ao afirmar: *Olha gente, ele está pintando com o pincel e tinta que nem vocês fazem. Ele pinta com tinta azul* - a atividade de pintura era realizada com frequência na escola, como pude analisar ao longo do ano de observação.

Como já tratado na análise do planejamento da professora, considerar o interesse dos alunos é parte importante do trabalho proposto pelo professor. Contudo, permanecer dentro do interesse mostrado pelas crianças não favorece que elas conheçam outros campos de conhecimento. Creio que faz parte do trabalho do professor instigar, incentivar os pequenos a outros interesses até então não existentes. Vale ainda enfatizar que proporcionar livros diversos, tanto em sua materialidade como nos conteúdos das histórias postas em pauta, permite que as crianças vivam diferentes experiências, produzam outras relações, conheçam outros assuntos. De acordo com Lajolo (2005), este também deve ser visto como aspecto fundamental a ser considerado nas propostas de prática de leitura de histórias.

Por fim, o que se destaca? É a leitura da escrita, da imagem ou das duas? Analisando os elementos registrados, foi possível notar que a leitura da imagem aparece com mais intensidade do que a leitura da escrita, entretanto, esta última não deixa de estar presente.

5.1.2. Dinâmica de leitura da professora Renata

A turma de Renata era composta por trinta e um alunos de um ano e meio até dois anos e três meses.

Na disposição física da sala, os livros de histórias ficavam guardados em cima de duas prateleiras no alto, de forma que apenas os adultos pudessem alcançá-los. Havia também livros guardados dentro dos armários que, com as portas fechadas, eram abertos apenas pelas professoras. Sendo assim, os livros não ficavam disponíveis para que as crianças pudessem pegá-los. Os momentos para isso eram proporcionados por Renata.

Nos registros destes momentos indicou-se que a prática de leitura de histórias da professora para os alunos era frequente no dia-a-dia e que os momentos destinados para que as crianças lessem foram poucos, mas aconteceram.

Outro ponto importante a ser discutido sobre as dinâmicas de leitura da professora Renata diz respeito à mudança do horário destinado à prática de leitura de histórias na rotina – como ressaltado no capítulo anterior. Antes do recesso escolar, a prática de leitura de histórias acontecia após o parque, junto com o momento de higiene das crianças; já no segundo semestre, esta prática passou a ocorrer antes do café da manhã.

Apresento um trecho do caderno de campo, datado no primeiro semestre, para exemplificar a situação:

Enquanto a professora lê a história, as monitoras chamam os alunos para a troca de fraldas, de roupa e para lavarem as mãos. Os alunos demoram em ir, pois estão atentos à história.

As agentes chegam a chamar pelas crianças mais de uma vez e, sem serem atendidas, vão ao encontro delas individualmente. Os alunos que saem no meio da leitura da história voltam agitados e não demonstram mais interesse na proposta.

Ao propor que a leitura de histórias acontecesse junto com o momento de higienização, as crianças acabavam por perder a sequência da história, voltavam agitadas e não demonstravam mais ter interesse na atividade. O que mostrava que o momento acabava se perdendo.

Na volta do recesso escolar, a professora comentou comigo que havia mudado o horário planejado para a leitura de histórias, reservando a esta um espaço em que só isso aconteceria.

*Quando a questionei sobre o motivo ela afirmou que ficou atenta aos meus comentários e as atitudes das crianças*⁷³.

Sobre este fato específico, é importante considerar que Renata conversava comigo sobre os momentos de leitura de história, comentava sobre os livros que estava pensando em ler e, algumas vezes, expôs que estava incomodada com a falta de atenção dos alunos nos momentos de leitura. Devido à posição ocupada por mim, de observadora, senti-me receosa em parecer intrusa, emitindo uma opinião sobre a mudança de planejamento no horário da prática de leitura. Contudo, a resposta da professora ao ser perguntada sobre essa mudança na rotina diz que, de alguma forma, dei indícios de que havia observado que os alunos dispersavam quando eram retirados do momento da história e depois postos novamente.

Ao discutir aspectos referentes ao estudo da História Oral, Portelli (1997b) enfatiza os possíveis problemas que a interferência do observador pode causar na realidade pesquisada. Neste caso, acredito que a ocorrência foi inversa, propiciando para as duas partes envolvidas momentos de reflexão, diálogo e aprendizagem.

A reunião de alguns aspectos sobre a dinâmica da prática de leitura de histórias da professora Renata e a explicitação da modificação do horário destinado para esta prática são elementos importantes para a análise dos episódios selecionados.

Episódio 1

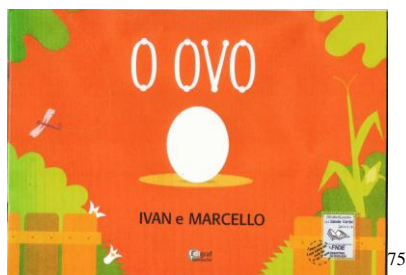
A turma retorna do parque e a professora chama os alunos para sentarem no chão, organizando as crianças em roda. Enquanto os alunos terminam de se sentar, com o auxílio das agentes, a professora pega um livro da prateleira.

⁷³ Com relação a esta mudança na rotina, suponho que tenha relação com um fato ocorrido nas férias de julho de 2012. Nesse mês ocorreu o 18º COLE e apresentei o andamento da pesquisa em uma sessão de comunicação. Entre o público que assistiu minha fala estava uma agente de Educação Infantil da CEMEI em que desenvolvia a pesquisa. Apresentei esse episódio da leitura no momento da higiene e os desdobramentos no desenvolvimento da atividade. A agente que assistiu não fez qualquer pergunta ou comentário. Entretanto, ao retornar no segundo semestre, deparei-me com essa alteração na rotina de leitura, que deixou de acontecer nos momentos de higiene. Quanto a isso, conforme Portelli (1997b) e Silva (2006) problematizam, a relação entre pesquisador e pesquisado é complexa e envolve interferências dos dois lados.

Renata: “Agora vou contar uma historinha...”- com o livro em mãos, acomoda-se na cadeira já posicionada em frente aos alunos, como de costume, e canta a música que antecede a leitura de história acompanhada pelas crianças. Eu sento no chão ao lado das crianças, para observar a prática.

A professora começa explorando a ilustração da capa, perguntando para os alunos se eles sabem o que é aquilo desenhado. Os alunos apenas observam. Ela diz: “É um ovo. Os peixinhos, que a gente estuda no nosso projeto⁷⁴, também nascem do ovo”.

Lê o título e o nome dos autores/ilustradores: “O ovo, de Ivan e Marcelo”.



Título: O ovo

Autores: Ivan Zigg

Ilustração: Ivan e Marcelo

Editora: Edigraf

A professora começa lendo, mas para em alguns momentos e acrescenta informações, questiona. Lê: “Có-có-ró-có-coooooó...” (ZIGG, 2011, p.1) – e pergunta – “Quem faz assim?”. Ao perguntar aponta para a ilustração, que traz um galo cantando numa manhã.

Os alunos respondem: “É a galinha”.

A professora explica: “Não, quem canta alto assim de manhã é o galo. O marido da galinha” – diz isso mostrando a ilustração, mas não lê a escrita da página seguinte.

Continua, mesclando partes escritas, faladas e explicações: “A galinha foi ver o ninho e gritou:[explicação da professora] Acudam! Meu ovo sumiu! [texto escrito na página 4] Quem será que pegou o ovo da galinha? [pergunta feita pela professora]”.

⁷⁴ O nome da turma era “Turma do Peixe” e o primeiro projeto de atividades desenvolvido tinha como tema os peixes.

⁷⁵ Fonte da imagem: http://pactoitapagipe1.blogspot.com.br/2013_08_01_archive.html

Enquanto Renata lê a história, as agentes chamam as crianças para a higienização. Uma das agentes é mais discreta, chamando os alunos individualmente, falando bem baixinho, para não atrapalhar a atividade. Outra já chama com tom de voz alto, da porta do banheiro. Os alunos solicitados demoram a ir, pois estão atentos à história, mostram-se interessados.

A professora vai lendo, mesclando escrita, explicação e utilizando as ilustrações do livro para enfatizar aspectos sobre os animais desenhados que aparecem. A cada animal que a história revela, Renata imita os sons e as crianças a seguem nesta brincadeira.

No fim da história, o pintinho aparece. Neste momento, uma das alunas começa a cantar baixinho, fazendo os gestos da música: “Meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão, na minha mão. Quando quer comer bichinhos, com seus pezinhos ele cisca o chão. Ele bate as asas, ele faz PIU-PIU, mas tem muito medo é do gavião...”.

Os alunos que retornam do banheiro já não se interessam mais pela atividade. Retornam agitados, querem mexer com os colegas que ainda estão atentos e muitos vão em direção ao espelho da sala e permanecem ali brincando.

Diante de toda esta situação, após finalizar a história, a professora insiste em voltar ao início e explicar tudo que aconteceu novamente, agora se apoiando apenas em suas palavras. Renata chama os alunos que não estão mais sentados a voltarem para a roda e a maioria faz como a professora pediu. Ela começa a recontar a história, tomando a ilustração como foco principal: “O que foi mesmo que aconteceu aqui gente?”. A turma se agita, a maioria das crianças levanta e começam a brincar entre si. Renata solicita atenção, mas as crianças não param. Mesmo assim a professora termina de recontar a história.

Episódio 2

A professora pede que os alunos sentem-se no chão, pois ela irá dar “livrinhos”. Entrega alguns, que estavam separados em uma caixa no armário, em mãos, um para cada aluno, repetindo que só entregará para quem estiver sentado. Os livros são de pano e de plástico.

Como não há livros para todos os alunos, a professora pede que eu vá até um armário onde ficam guardados vários materiais e separe alguns livros para a turma. Quando volto com os livros selecionados, percebo que há disputa entre os alunos, pois alguns ficaram sem livros.

A professora diz que os livros que eu peguei não são para dar às crianças e retorna ao armário. Volta com livros de suporte pequeno e mais alguns de plástico. Noto que os livros disponíveis para os alunos naquele momento são em sua maioria de plástico e de pano. Os poucos que são de papel apresentam formato pequeno, com poucas páginas e pouco texto.

Todas as crianças recebem um livro e a professora explica: “Não é para rasgar, tem que ter cuidado, não pode arrastar no chão e quando terminar troca com o colega”. Depois disso, volta-se para mim e diz: “Sabe, eu queria mais livros assim [de plástico, de pano] porque aí eles iam poder ver direitinho sem rasgar”.

Os alunos, por sua vez, apropriam-se de formas diferentes dos livros oferecidos. Alguns se sentam ao meu lado e nomeiam as ilustrações; outros repartem ideias com os colegas, imitando a professora, como se lessem a história para os amigos; há também crianças que arrastam os livros no chão, colocam em cima da cabeça para fazer pose no espelho, e os que correm pela sala com um livro que estão disputando com o amigo.

Episódio 3

Logo no início do dia, após a professora e alunos se cumprimentarem na roda do bom dia.

A professora diz aos alunos que lerá uma história. Pega o livro escolhido no armário, alunos estão sentados no chão. Renata acomoda-se na cadeira já posicionada em frente aos alunos, como de costume, e canta a música que antecede a leitura de história acompanhada pelas crianças. Eu fico sentada no chão ao lado das crianças, para observar a prática.

Renata: “O que tem dentro da sua fralda? O que será que tem dentro da fralda do Ratinho?” – questiona, chamando atenção para a ilustração da capa do livro.



Título: O que tem dentro da sua fralda?

Autor e ilustrador: Guido Van Genechten

Tradução: Vânia M. A. Lange

Editora: Brinque Book

Alunos observam por um tempo. A professora volta a questionar.

Aluno 1: “É o ratinho”.

Professora: “Sim, o ratinho que usa fralda”.

Aluno 2: “Tia, é o ratinho!” – diz apontando para o livro e olhando para mim.

A professora continua, mesclando a leitura do texto do livro e explicação: “Este é o Ratinho, Ratinho é muito curioso. Ele gosta de descobrir como tudo é por dentro... [texto escrito na página 1] Gente, o Ratinho quer saber o que tem dentro das coisas e por isso ele mexe em cada buraquinho que vê, olha aqui, ele tá com um gravetinho mexendo nos buraquinhos...” [explicação da professora] – diz referindo-se à imagem.

Aluno 3: “Minhoca” – refere-se à imagem do ratinho cutucando uma minhoca com o graveto.

Professora: “É, ele cutuca a minhoca com o graveto”. A professora continua a leitura, trazendo o diálogo entre os bichos da história, que traz a questão do que há dentro de cada fralda. O livro conta que cada animal tem um tipo de cocô diferente dentro da fralda, assim, o leitor abre a aba em forma de fralda e pode ver o que há dentro.

Renata continua a leitura da história, usando as imagens como suporte, abrindo as abas pop-up como o próprio texto direciona o leitor. A cada aba que abre conta com os alunos o

⁷⁶ Fonte da imagem:

http://www.brinquebook.com.br/imagens/livros/fotos/O%20que%20tem%20de_b2bcc968f5eae1569c7098b62fc9a19a.jpg

Acesso em 10/07/2013.

número de cocô que cada animal tem em sua fralda. Por fim, quando Ratinho, o principal, tem que mostrar o que há em sua fralda, as imagens e o texto ilustram que a fralda está limpa.

Diante disso, a professora questiona: “Por que será que não tem nada na fralda de Ratinho? Onde ele faz cocô?”

Aluno 4: “Na rua”.

Professora: “Mas a gente pode fazer cocô na rua?”.

Aluno 4: “Não”.

Aluno 5: “No troninho”.

Professora: “Ah, que nem aqui” – diz apontando para ilustração e explicita – “Este é o penico do Ratinho. Aí ele vai ensinar cada amigo dele a fazer cocô no penico” – a imagem mostra todos os animais da história sentados cada um em seu penico.

Um aluno comenta que está aprendendo a fazer cocô no troninho.

A professora continua: “Ah, então vamos ver de novo...” – ela recomeça a história, recontando baseada apenas nas ilustrações. Ela não lê o texto que está nas páginas do livro. Os alunos mostram-se desinteressados, levantam, começam a brincar entre eles enquanto Renata mostra novamente a história.

Episódio 4

Logo no início do dia, após a professora e alunos se cumprimentarem na roda do bom dia, começa a atividade de leitura.

Professora: “Agora vou contar uma historinha...”. Pega o livro na estante, senta-se em uma cadeira e pede que os alunos sentem encostados na parede para ver a história. Eu sento no chão ao lado das crianças, para observar a prática. A turma canta a música que antecede ao momento de leitura de histórias.

Professora: “O sapo Bocarrão” – lê o título mostrando a capa do livro.



Título: O sapo Bocarrão
Autor: Keith Faulkner
Tradutora: Heloísa Jahn
Ilustrador: Jonathan Lambert

Renata começa lendo, imitando a voz grossa do sapo Bocarrão. Na história escrita no livro, o sapo vai conhecendo vários animais e conversando com eles sobre o que gostam de comer. A professora lê e explica com suas próprias palavras o que acabou de ler, como por exemplo: “O sapo Bocarrão tem um bocão bem grande e gosta de comer as moscas, ele pega com a língua...”. E nesta página específica está escrito: “- Eu sou o sapo Bocarrão e como moscas! – disse o sapo Bocarrão espichando a língua comprida e grudenta” (FAULKNER, 1995, p.1).

Em determinado momento, o sapo encontra-se com uma minhoca, o que leva uma das alunas a cantar baixinho, fazendo gestos com as mãos: “Minhoca, minhoca, me dá uma beijoca...”.

No fim, o sapo encontra-se com o crocodilo com dentes brancos e pontudos (que saem do livro, tipo pop-up) e a professora comenta: “Ah, esse crocodilo quer comer o sapo, olha que dentões...”. Alguns alunos gritam, mas a professora pede silêncio para poder continuar a leitura.

Após terminar a história, a professora recomeça a contar a história, retomar os acontecimentos a partir das ilustrações. Conta um pouco e questiona os alunos: “O que é mesmo que acontece aqui?”. Os alunos não estão mais atentos à ela, alguns levantam para se olhar no espelho e os que permanecem sentados distraem-se uns com os outros. Renata insiste em recontar a história e explicitar o nome de cada animal que aparece nas páginas do livro.

⁷⁷ Fonte da imagem:

<http://www.livrariacultura.com.br/scripts/resenha/resenha.asp?nitem=66858&sid=87323419315617658622081246>. Acesso 11/07/2013.

Os episódios elencados indicam algumas semelhanças na dinâmica de leitura da professora Renata, na organização dessa atividade: a professora solicita que os alunos sentem no chão para poderem ouvir a história; ela se coloca sentada na cadeira, em um patamar mais alto, possibilitando que todos enxerguem o livro; ela costuma cantar uma música para indicar que a história irá começar – é uma estratégia para conseguir a atenção dos alunos. Ademais, a alteração no planejamento do momento destinado à prática de leitura de histórias também demonstra a preocupação da professora com o preparo para esta atividade, contando como um aspecto desta organização.

Ao ler o primeiro episódio, percebe-se o quanto o interesse e envolvimento das crianças com a prática de leitura da história proposta foi perdido pela escolha errada da disposição de atividades no planejamento. Como afirmam Higa e Leite (2011), a mediação pedagógica é determinante nas relações entre os sujeitos no que se refere à prática de leitura.

Partindo do mesmo pressuposto, Lajolo (2005) reitera a relevância da organização do espaço e do tempo na rotina para o desenvolvimento da prática de leitura: “Esta atividade não deve ser realizada imediatamente antes do recreio e nem deve ser a última atividade do dia. Afinal, ninguém quer que os alunos leiam olhando para o relógio” (p.32). O que os autores consideram é o quanto esta atividade precisa ser entendida como parte integrante e fundamental da rotina, ou seja, tem que ter seu espaço reservado, espaço este que não será dividido.

Outro aspecto que se repete na forma de trabalho da professora é o de retomar e insistir na recontagem da sequência da história a partir das ilustrações. Os registros mostram o quanto estes momentos não são alvo da atenção das crianças, que se dispersam realizando brincadeiras, saindo do lugar e abandonando a atividade proposta. Qual seria a necessidade de retomar o que acabou de ser visto? Como nos indica Lajolo (2005), a forma como lemos para nossos alunos pode ser motivadora ou não do prazer de ler.

O episódio 2 apresenta uma situação em que a professora propõe-se a disponibilizar livros para que as crianças possam manuseá-los e lê-los. Nota-se que Renata limita o número de livros de acordo com a quantidade de alunos, assim como oferece apenas materiais de plástico, pano e poucos de papel, de tamanho pequeno – materiais bem diferentes dos utilizados por ela nas

práticas coletivas de leitura de história. Estas escolhas são justificadas pela professora ao dizer: *Sabe, eu queria mais livros assim [de plástico, de pano] porque aí eles iam poder ver direitinho sem rasgar.*

A preocupação da professora em conservar os suportes dos livros dificulta que ela amplie as práticas de interação das crianças com as possibilidades das diferentes materialidades das obras. Ao dissertar sobre a leitura em interação com o objeto livro, refletindo sobre o segmento de Educação Infantil, Rizzoli (2005) aponta o quanto o contato da criança muito pequena com o livro é um contato físico, que se inicia na exploração e vai tomando foco conforme a criança vai se apropriando daquela prática, aprendendo a adentrar nas histórias, a compreendê-las.

Sobre a proposta de proporcionar momentos em que as crianças entrem em contato com este objeto, a autora explicita que, as experiências das crianças com os livros é repleta de curiosidade, o que demanda livros com suportes diferentes e até mesmo espaços aconchegantes, preparados especialmente para os momentos de leitura, que propiciem ainda mais o desenvolvimento da criatividade e da imaginação (OLIVEIRA, 2012; RODARI, 1982; SMOLKA, 2009).

A mediação da professora restringe-se em pedir que os alunos permaneçam sentados e tomem cuidado com o livro. Contudo, apesar de Renata indiciar cerceamento aos possíveis usos que os alunos fazem do suporte escrito - entendendo que este momento deve acontecer com os alunos sentados, cada um com seu livro, em silêncio - observou-se que eles se apropriam das obras, às suas maneiras, em um espaço em que não têm domínio.

Conforme assevera Certeau (1985), se apropriam por meio de práticas furtivas: “(...) essas práticas se parecem com aquilo que (...) chamamos de caça furtiva, (...) aquela atividade do caçador em floresta alheia” (p.5). Assim, ações como: a imitação da prática da professora, o uso dos livros como brinquedos - quando são arrastados no chão, levado para frente do espelho e colocado em cima da cabeça, como se fosse um chapéu, a interação entre as crianças e das crianças com os adultos e a leitura e nomeação de imagens, são formas que as crianças encontraram para se apropriarem do objeto disposto (OLIVEIRA, 2012).

Ao imitarem as maneiras de ler da professora, os alunos estão reconstruindo momentos vividos na escola. De acordo com Vygotsky (2007), a imitação é peça fundamental no desenvolvimento das crianças, pois permite que elas realizem ações que vão além de suas capacidades. Para tanto, ao imitar as professoras os alunos não estão apenas copiando um modelo, mas criando algo novo a partir do que presenciaram, como expõe Oliveira (1997) ao discorrer sobre a teoria de Vygotsky.

Os alunos também se apropriaram dos livros como brinquedos. Assim como a imitação, o brincar é importante na relação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois ao participarem e criarem situações de faz de conta, elas agem sobre objetos, reproduzindo situações reais e imitando os adultos. É uma forma de apreender o mundo em que vivem. Neste sentido, sobre o brincar com os livros usando-os como brinquedos, Oliveira (2012) apresenta em seu estudo que crianças muito pequenas se apropriam dos livros também de forma a atribuírem a eles esse papel de serem objetos para uma brincadeira de faz de conta, com usos que não solicitados genuinamente pelo objeto livro.

Como porta voz das histórias apresentadas nos episódios 1, 3 e 4, Renata utiliza as imagens contidas nos livros em sua prática para explicar a narrativa ou para questionar as crianças sobre o que está por vir, como demonstram alguns trechos: *A professora começa lendo, mas para alguns momentos e acrescenta informações, questiona. Lê: “Có-có-ró-có-coooooó...”* – e pergunta – *“Quem faz assim?”*. Ao perguntar aponta para a ilustração, que traz um galo cantando numa manhã (episódio 1); Renata: *“O que tem dentro da sua fralda? O que será que tem dentro da fralda do Ratinho?”* – questiona, chamando atenção para a ilustração da capa do livro.(...) *A professora continua, mesclando a leitura do texto do livro e explicação: “Este é o Ratinho, Ratinho é muito curioso. Ele gosta de descobrir como tudo é por dentro... Gente, o Ratinho quer saber o que tem dentro das coisas e por isso ele mexe em cada burquinho que vê, olha aqui, ele tá com um gravetinho mexendo nos burquinhos...”* – diz referindo-se à imagem (episódio 3); *A professora lê e explica com suas próprias palavras o que acabou de ler, como por exemplo: “O sapo Bocarrão tem um bocão bem grande e gosta de comer as moscas, ele pega com a língua...”* (episódio 4).

Podemos observar das reações das crianças, diante dessa forma de ler a história, dois aspectos distintos: respondendo e interagindo com os questionamentos de Renata e percebendo, nos aspectos ilustrativos do livro, outras relações.

No primeiro caso, no episódio 1, a professora aponta para a ilustração do galo que está cantando e questiona: “Quem faz assim?”. Os alunos respondem que é a galinha. Apesar de a resposta não estar correta, percebe-se a pergunta da professora chama os alunos para participarem. O mesmo acontece no episódio 3, quando a professora, utilizando o título do livro, reelaborando a pergunta e chamando atenção para a imagem da capa diz: “*O que tem dentro da sua fralda? O que será que tem dentro da fralda do Ratinho?*”. Ainda neste registro, a professora continua questionando e promovendo a participação direta das crianças: “*Por que será que não tem nada na fralda de Ratinho? Onde ele faz cocô?*”. Já no episódio 4, ao explicitar aspectos da ilustração do livro, a professora traz reações emocionais das crianças, que ficam animadas: “*No fim, o sapo encontra-se com o crocodilo com dentes brancos e pontudos (que saem do livro, tipo pop-up) e a professora comenta: “Ah, esse crocodilo quer comer o sapo, olha que dentes...”*”. *Alguns alunos gritam, mas a professora pede silêncio para poder continuar a leitura.*

O episódio 2, revela as diferentes maneiras que as crianças se relacionam com os livros e que elas são ativas e atribuem sentido sobre este objeto. E no episódio 3, a participação de um aluno, chamando atenção da professora para a ilustração: “*Minhoca*” – *refere-se à imagem do ratinho cutucando uma minhoca com o graveto*, demonstra como ele constrói relações com a imagem do livro antes que a professora chame atenção para este aspecto.

Refletindo sobre estas formas de manifestação dos alunos frente à situação de leitura, remeto-me a Chartier (2007), em entrevista cedida à Revista de História que, ao discutir as práticas de leitura, expõe o quanto o texto é incorporado pelo indivíduo, que o transforma em algo que dá sentido à sua relação com o que o cerca. Os episódios apresentados trazem pistas importantes sobre o processo de apropriação das crianças pequenas do objeto escrito. Seus modos de interagir com os livros mostram como vão atribuindo sentidos ao que lhes é lido e apresentado pela leitura da professora.

Sobre os livros escolhidos pela professora Renata, ressalta-se, novamente, a grande diferença entre os livros de pano e plástico disponibilizados para as crianças lerem e os livros utilizados pela professora ao ler para as crianças. Na prática de leitura de Renata para os alunos foram utilizados livros destinados ao público infantil, com ilustrações chamativas que conversavam com os pequenos textos escritos. Dois dos livros eram revestidos de elementos chamativos (episódios 3 e 4), com algumas partes pop-ups, capas duras e um pouco maiores em relação aos usados nos episódios 1 e 2.

Por fim, o que se destaca? A leitura da imagem, da escrita ou das duas? Analisando os registros, foi possível notar que as duas leituras aparecem, mas o destaque maior recai sobre o uso das imagens.

5.1.3. Dinâmica de leitura da professora Deise

A turma de Deise era composta por trinta alunos de um ano e sete meses até três anos de idade.

Na disposição física da sala, os livros de histórias ficavam dispostos em uma estante de ferro, alguns mais no alto e outros em uma altura acessível para os alunos. Essa estante também tinha brinquedos ao alcance das crianças.

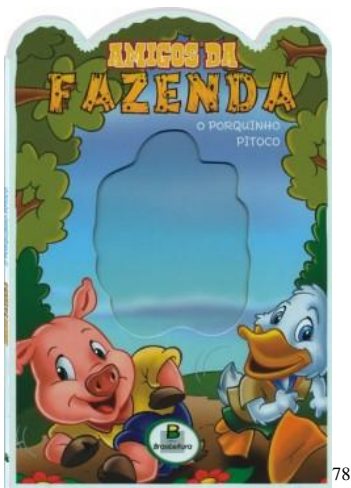
Nos registros de prática de leitura de histórias da professora para os alunos, observou-se apenas um momento destinado para isso. No que se refere à professora disponibilizar diversos livros para apropriação das crianças, não foi observada esta prática. Diante disso, apresento e analiso dois episódios: o único momento de observação de prática de leitura e outro que traz indícios sobre a concepção da professora acerca do trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil.

Episódio 1

A professora Deise diz que vai contar uma história e convida os alunos a ajudá-la na escolha. Pega sete livros na prateleira e os distribui espalhados no chão, de forma que os alunos, que se aproximam rapidamente, possam vê-los. Permaneço sentada próxima da turma, com o intuito de observar a prática.

Deise: “Qual vocês querem?”.

Os alunos falam juntos, de forma que eu não consigo compreender. Estão sentados perto dos livros, mas não mexem neles, apenas apontam para as opções. No meio disso, a professora pergunta: “Querem o do porquinho?”. A maioria da turma diz que sim. A professora separa a escolha e guarda os outros livros na prateleira. Os alunos se acomodam perto dela, parecendo ansiosos pelo momento.



Título: O porquinho Pitoco

Autor: Todolivro edições

Editora: Todolivro

Coleção: Amigos da fazenda

A professora começa a leitura: “O porquinho Pitoco. Pitoco e Pati brincam na grama. Pula pra lá, pula pra cá e [leitura do texto do livro, página 1]... e depois gente, o que acontece? [pergunta da professora]”.

Aluna 1: “Eles se jogam na lama e ficam sujos” – como mostra a ilustração.

⁷⁸ Fonte da imagem: <http://www.todolivro.com.br/amigos-da-fazenda-porquinho-pitoco-o.html#> . Acesso: 11/07/2013.

A professora vira a página e continua: “E aqui?”.

Aluno 2: “Aí o porquinho tem que tomar banho...”.

Aluna 3: “Ele tá sujo e a mãe dele fica brava”.

A professora vai virando as páginas e questionando os alunos sobre a história. Ela não se utiliza do texto escrito, pois os alunos vão contando sua própria história conforme as imagens do livro são mostradas.

Quando a história termina, alguns alunos pedem que ela conte outra, mas a professora diz que não dá tempo, pois eles têm que ir tomar café da manhã e depois ir ao parque.

Episódio 2

Hora da entrada dos alunos. Havia brinquedos espalhados pelo chão e em caixas que ficavam ao alcance das crianças, que logo chegavam e já adentravam em alguma brincadeira.

A professora estava sentada em uma mesinha, observando os alunos brincarem e organizando alguns cadernos de recados das crianças. Assim que cheguei, ela me convidou para sentar ao lado dela. Após alguns minutos ali, Deise relatou: “É tão importante dar para eles este momento, porque hoje em dia as escolas têm dado muitas atividades e não deixam um espaço para a brincadeira. Aqui eles brincam bastante”.

O relato da professora Deise traz indícios de sua concepção acerca do trabalho a ser realizado na Educação Infantil. Ao encontro disso, nos momentos em que estive presente em sua sala de aula a professora promoveu situações de brincadeiras com as crianças, mesmo sabendo que o estudo realizado por mim recaía sobre as práticas de leitura dela junto aos alunos. Vale lembrar que presenciei apenas um momento de apreciação de história nesta turma. Portanto, refletindo sobre o depoimento e as ações da professora, arrisco sugerir que a intenção da professora, no diálogo comigo – explicitado no episódio 2 - foi justificar suas escolhas pedagógicas.

Durante as idas à sala de aula de Deise este foi o único momento em que presenciei a prática de leitura de histórias. Em outros registros encontro afirmações da professora dizendo aos alunos que iria contar uma história antes da ida ao parque, ou na volta. Contudo, atentando para essas falas, procurei acompanhar a turma e notei que a leitura de histórias provavelmente não deve ter ocorrido nos momentos anunciados.

Sobre o episódio exposto, algumas hipóteses podem ser levantadas. A postura dos alunos indicou que em outros momentos já vivenciaram a leitura de histórias, pois percebi que eles já tinham familiaridade com essa situação, organizaram-se na sala facilmente e demonstraram ter expectativa pelo momento proposto. Além disso, participaram, auxiliaram na criação do sentido e da sequência da história através das ilustrações e talvez – pois não sei se era uma história já conhecida por eles – pela memória.

Ao propor este momento de trabalho com o livro, a professora começou lendo o primeiro enunciado da história, mas logo em seguida propôs que os alunos a ajudassem na tarefa de contar a narrativa. Para tanto, as falas dos alunos foram ao encontro das imagens apresentadas e não há interferência da professora na narração feita pela turma. A mediação baseou-se em questionar o que as ilustrações apresentavam, como mostrou o registro acima: *Professora vira a página e continua: E aqui?*

Diante de apenas um episódio não é possível definir o que se destaca na prática de leitura de histórias da professora Deise.

5.1.4. Dinâmica de leitura da professora Vanessa

A turma da professora Vanessa era composta por vinte e sete alunos de um ano e três meses até dois anos e um mês.

Na disposição física da sala os livros de histórias ficavam guardados em cima de uma prateleira, no alto, em que tinham também brinquedos. Vale notar que a professora guardava uma

caixa de livros no armário de fora da sala e utilizava a biblioteca/almojarifado – é uma pequena sala em que se guardavam livros e outros materiais – para pegar livros para ler para as crianças.

É importante retomar que a prática de leitura de histórias se fez presente nesta turma, com ênfase maior na leitura da professora para as crianças do que nos momentos em que os livros foram disponibilizados para elas lerem. Além disso, observou-se que nos dias em que a professora organizou momentos destinados à prática de leitura de histórias realizadas pelas crianças, ela não deixou de ler para elas, ou seja, estas duas práticas coincidiram em um mesmo dia em momentos diferentes da rotina da turma – como indica o planejamento da professora, explicitado no tópico anterior.

Seguem alguns episódios para a análise. Estes episódios referem-se a quatro diferentes idas da pesquisadora a essa instituição.

Episódio 1

A professora separa quatro livros e senta-se no chão, encostada na parede. Três livros são colocados atrás, como que escondidos, e o outro ela coloca no colo. Então, chama os alunos: “Vamos ver um livro? Senta aqui perto...”

Os alunos acomodam-se em volta da professora. Não há disputa, eles sentam-se no chão, o mais perto que conseguem. Eu sento no chão, ao lado das crianças, com o objetivo de observar a prática.

Sobre o primeiro livro selecionado a professora questiona, mostrando a capa: “O que é isso?”

Alguns alunos dizem que é um “cachorro”, outros se referem falando “au au”.

Professora: “Isso. São dois cachorrinhos”.



Título: Toque e sinta – Cachorrinho e seus amigos

Autor: Priddy Books

Tradutora: Angélica Lopes

Editora: Sextante Infantil

Vanessa vai mostrando as figuras, parando e perguntando aos alunos sobre o que acontece em cada uma delas. O livro tem pouca escrita e as figuras trazem os cachorros correndo, brincando, dormindo, comendo. A professora não lê o texto, mas a partir das respostas dadas pelas crianças vai criando uma história para aquelas imagens: “Ah, aqui ele tava brincando, mas aí ele ficou muito cansado, então foi dormir... e aqui? Tá comendo, porque tava com fome, né?!”.

Assim, a professora vai questionando, acrescentando detalhes e formando uma nova história com as crianças. Como este livro tem a proposta de convidar a explorar o sentido do tato, a professora vai chamando os alunos e deixando que eles sintam as diferentes texturas.

Professora: “Agora acabou. Chega?”

Aluna: “Mais um, mais um...” – faz, gesticulando com os dedinhos indicadores para cima, e é seguida pelas outras crianças, animados. Isto é algo que a professora começou a fazer com os alunos desde que introduziu o trabalho com livros. Desta forma, como a professora costuma levar sempre mais de um livro para o momento da história, depois que terminava um livro ela pegava outro e fazia esse gesto, brincando com as crianças.

Vanessa coloca o livro de cachorrinho embaixo das pernas e, de trás, pega outro. Comenta: “Ah, vou pegar outro aqui... Olha que lindo, ele é brilhante!” – diz mostrando a capa.

⁷⁹ Fonte da imagem:

<http://www.livrariacultura.com.br/scripts/resenha/resenha.asp?nitem=2675315&sid=66249713912114166428217411>

Acesso 11/07/2013



80

Título: Aprendendo cores na floresta

Autor: Ciranda Cultural

Editora: Ciranda Cultural

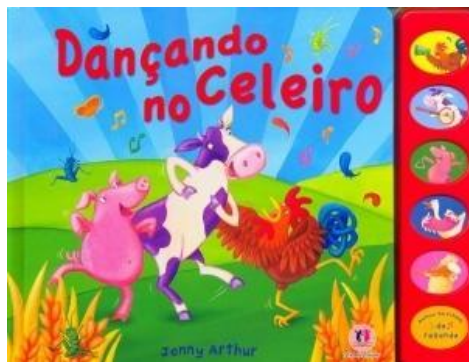
Professora: “Wow” – virando a página e os alunos imitam o som.

O livro traz um texto que não é lido. A professora explora as imagens com os alunos, mas sem criar uma história, ela se detém nas ilustrações, no nome dos animais que aparecem, nos sons que eles emitem. Os alunos participam: ajudam a nomear os animais, imitam os gestos da professora e os sons.

Professora: “Acabou? Chega?”.

Alunos: “Mais um, mais um...” – fazendo o gesto com os dedinhos indicadores para cima.

O terceiro livro que a professora mostra é um livro musical, com grandes e coloridas figuras, com botões ao lado para que as crianças possam apertar e ouvir os sons dos animais. Antes de começar a história, professora combina com os alunos que apenas ela irá apertar os botões. Aperta botão por botão questionando que animal faz cada som.



81

Título: Dançando no celeiro

Autora: Jenny Arthur

Editora: Ciranda Cultural

⁸⁰ Fonte da imagem: http://www.livrariascuritiba.com.br/Imagens/Livros/Zoom/LV241850_Z.jpg Acesso 11/07/2013

Vanessa questiona os alunos a cada figura, lembrando o nome dos animais e os sons que produzem, apertando os respectivos botões. Não há leitura do texto que o livro apresenta. Quando termina de mostrar todas as páginas, a professora canta, acompanhada das crianças, uma música referente aos animais do sítio⁸².

Professora: “Acabou?”

Alunos: “Mais um, mais um...”.

Quando a professora mostra o quarto livro, percebo que os alunos já o conhecem, pois reagem com animação.

Professora: “Vamos pegar a lanterna e ver o que a gente encontra?”

O livro vem com um suporte que imita o formato e tem o desenho de uma lanterna. O cenário é todo escuro e apenas esta lanterna pode iluminá-lo. A proposta do livro é que as crianças encontrem determinados objetos através do uso desta “lanterna mágica”. As imagens a seguir auxiliam a entender a dinâmica do livro.



Título: Lanterna Mágica – Turma da Mônica

Autor: Mauricio de Sousa

Editora: Mauricio de Sousa Editora

⁸¹ Fonte da imagem: http://images.livrariasaraiva.com.br/imagem/imagem.dll?pro_id=3044130&L=500&A=1&PIM_Id= Acesso: 12/07/13.

⁸² Seu lobato tinha um sítio, ia, ia ô!/ E nesse sítio tinha um pato, ia, ia, ô!/Era quá, quá, quá pra cá! era quá, quá, quá pra lá!/Era quá, quá, quá pra todo lado, ia, ia ô!/Seu lobato tinha um sítio, ia, ia, ô!/E nesse sítio tinha uma vaca, ia, ia ô!/Era mu, mu, mu pra cá! era mu, mu, mu pra lá!/Era mu, mu, mu pra todo lado, ia, ia ô!/Seu lobato tinha um sítio, ia, ia, ô!/E nesse sítio tinha um porco, ia, ia, ô!/Era óinc, óinc, óinc pra cá! era óinc, óinc, óinc pra lá!/Era óinc, óinc, óinc pra todo lado, ia, ia ô!/Seu lobato tinha um sítio, ia, ia, ô!/E nesse sítio tinha uma ovelha, ia, ia, ô! (...).

⁸³ Fonte da imagem: <http://www.bestdistribuidora.com.br/turma-da-monica-lanterna-magica.html#> Acesso: 12/07/13.



84

Vanessa não segue a pauta do livro. Com a “lanterna mágica”, vai iluminando o cenário e questionando os alunos sobre as ilustrações: “O que vai aparecer agora? E isso aqui, o que é?”.

Junto com as crianças, a professora explora os aspectos ilustrativos do livro. Em um determinado momento encontram a imagem de um bolo com velas e a professora propõe: “Vamos cantar parabéns?”. Depois que cantam parabéns ela diz que vai repartir o bolo e, como em uma brincadeira, ela faz de conta que dá um pedacinho para cada aluno. Ela comenta: “Hum, tá gostoso este bolo...”. Alguns alunos imitam o comentário.

Professora: “Acabou”.

Alunos: “Mais um, mais um...”.

Professora: “Agora acabou mesmo”.

Episódio 2

A professora entra na sala com uma caixa grande cheia de livros e diz às crianças: “Olha o que eu trouxe! Quem quer ver livro?”. Na caixa há muitos livros de literatura infantil, de diversos tamanhos e tem também três gibis. Vale notar que os livros usados na prática de leitura de histórias da professora não estão disponíveis nesta caixa.

⁸⁴ Fonte da imagem:

<http://www.bestdistribuidora.com.br/media/catalog/product/cache/1/image/840x668/040ec09b1e35df139433887a97d aa66f1/a/lanterna2.jpg> Acesso 12/07/2013

Vanessa coloca a caixa no centro da sala e convida os alunos a escolherem livros, lembrando que é para eles tomarem cuidado, que não devem estragá-los. A maioria das crianças cerca a caixa, curiosas, pegam um livro e vão mostrar para a professora, para as agentes e para mim, e, logo depois, vão para um canto da sala com o livro em mãos. Outras usam o livro e a caixa como brinquedo: jogam, arrastam, tiram de dentro todos os livros, entram na caixa, saem e colocam os livros de volta.

Percebo duas alunas imitando a forma como a professora lê a história. Nomeiam, uma para a outra, as ilustrações do livro e depois mostram para os outros colegas da turma, cantam músicas que se relacionam com as imagens. Quando terminam, imitam o “mais um”. Observo também um aluno que esconde vários livros atrás dele, assim como a professora, e vai imitando como se estivesse lendo um de cada vez.

Outros alunos observam as imagens dos livros. Eles não seguem a sequência proposta pela história, olham os livros de ponta cabeça, de trás para frente, na ordem que querem.

Durante este momento, a professora participa, senta perto delas, escuta o que têm a dizer, questiona sobre as imagens, relembra sempre do cuidado que elas precisam ter com os livros. Eu permaneço sentada próxima da professora, observando a situação.

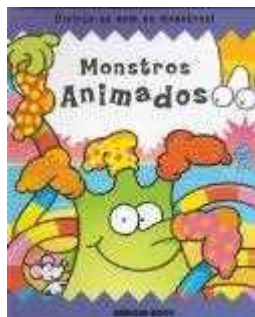
Episódio 3

A professora e as crianças retornam à sala de aula e a professora, já com os livros escolhidos em mãos diz: “Vou contar uma história... vamos sentar para ouvir?”.

Vanessa separa dois puffs, senta-se em um e coloca os livros no outro. A maioria delas atende ao pedido da professora, contudo, algumas correm pela sala e uma das agentes conversa com elas, pedindo que se unam ao grupo que já sentou – no tapete do chão, em frente à professora -, pois a história iria começar. Eu sento ao lado do grupo, de frente para a professora.

Antes de iniciar o momento, a professora explica que não é para mexerem nos livros que estão no puff ao lado, que ela irá mostrá-los.

Professora: “Monstros animados. É um livro de monstros! Uhhhhh...” – diz mostrando a capa.



Título: Monstros animados

Autor: Dugald Steer

Editora: Brinque Book

85

Professora continua: “Wow” – virando a capa – “É o monstro” – como o livro é pop up a imagem do monstro vai e volta conforme a movimentação do livro; Vanessa faz esse movimento, aproximando o livro das crianças e brincando, como se o monstro pudesse pegá-las. Elas riem.

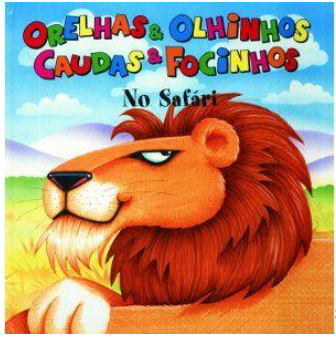
Aluno: “Uhhhh... é um monstro, Dani” – diz olhando para mim e apontando para o livro.

Professora: “Wow” – virando a página – “Olha, esse parece uma cobra... Wow, esse tá de ponta cabeça... Wow, ele tá na água, ele tem um dente... Wow, esse monstro usa óculos...” – professora imita que veste um óculos com as mãos e convida as crianças a brincarem de imitá-la.

Assim que a professora vira a última página do livro os alunos pedem: “Mais um, mais um...”.

Professora pega o próximo livro. Questiona: “Como se chama esse na capa?”.

⁸⁵ Fonte da imagem: <http://www.livrariasaraiva.com.br/produto/117107/monstros-animados/> Acesso 12/07/2013



Título: Orelhas e olhinhos, caudas e focinhos - no Safári

Autor: Stevan Richter

Editora: Vale das Letras

Alguns alunos respondem juntos: “Leão”.

Professora: “É o leão. Vamos ver quem mais aparece no livro?” – em cada página enfatiza o animal que está na ilustração, não se utilizando do texto. Imita os sons dos animais e quando a história termina pergunta de qual animal ali as crianças mais gostam. Quase todas respondem que é do leão.

Assim que termina alunos pedem: “Mais um, mais um...”.

Professora: “É o último, tá? Este chama: cocô no trono” – diz mostrando a capa.



Título: Cocô no trono

Autor: Benoit Charlat

Editora: Companhia das Letrinhas

Durante a prática a professora vai contando, com as suas palavras, como cada animal que aparece faz cocô no trono. Ignora o texto de suas páginas. É um momento em que as

⁸⁶ Fonte da imagem:

http://www.google.com.br/imgres?imgurl=http://www.livrariascuritiba.com.br/Imagens/Livros/Normal/LV269832_N.jpg&imgrefurl=http://www.livrariascuritiba.com.br/orelhas-e-olhinhos-caudas-e-focinhos-no-safari-vale-das-letras,product,LV269832,3430.aspx&h=300&w=300&sz=28&tbnid=flwGF62RXY-L9M:&tbnh=90&tbnw=90&zoom=1&usg=__WjQx6XeQADwENfLyE5ge9PNsjno=&docid=P8vzJ0nOAt-KM&sa=X&ei=-jn1UdCAE4r28wS6jIHgCw&ved=0CDQQ9QEwAQ&dur=621 Acesso 12/07/2013

⁸⁷ Fonte da imagem: <http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40419> Acesso 12/07/2013

*crianças riem bastante, pois o livro traz imagens engraçadas dos animais e a professora enfatiza isso. Quando aparece a cobra, canta com elas uma música que se refere a este animal*⁸⁸.

Episódio 4

Vanessa retorna com a turma para a sala de aula – estávamos brincando em um dos terraços. Logo que entra a professora já anuncia: “Vou pegar a caixa com livros! Já volto”. Algumas crianças dizem: “Eba!!!” – e andam pela sala animadas, outras seguem a professora.

Logo ela retorna com a caixa cheia de livros, coloca-a no centro e convida as crianças para a atividade. Como de costume, elas interagem com os livros de maneiras diferentes: os empilham, arrastam; pegam vários de uma vez e levam para um canto da sala, como se escolhessem os que querem ler e ninguém mais pode pegar; escolhem um e sentam para explorá-lo, sozinhas ou do lado de um amigo; escolhem um livro e partilham este momento com a professora e comigo. Muitas imitam a forma como a professora costuma ler as histórias, repetindo suas ações – como os sons ao virar as páginas, os dizeres “Mais um, mais um...”.

Eu permaneço sentada, perto da caixa de livros e próxima da professora, com o intuito de observar as ações das crianças e da professora. Vanessa observa-as, escuta quando vêm mostrar os livros para ela, interage, questiona, retoma algumas vezes a necessidade de cuidarem dos livros, dizendo que não pode rasgar nem colocar na boca e espera as crianças irem até ela para mostrarem o livro escolhido.

A prática de leitura acompanhada por mim da professora Vanessa, tinha elementos da ludicidade, da fantasia, da invenção de histórias, que vão ao encontro das intenções de Rodari

⁸⁸ A cobra não tem pé, a cobra não tem mão/como é que a cobra sobe no pezinho de limão?/como é que a cobra sobe no pezinho de limão?/A cobra vai subindo, vai, vai, vai/Vai se enrolando, vai, vai, vai/A cobra não tem pé, a cobra não tem mão/Como é que a cobra desce do pezinho de limão?/Como é que a cobra desce do pezinho de limão?/A cobra vai descendo, vai, vai, vai/Vai desenrolando, vai, vai, vai.

(1982) ao apresentar em seu livro diferentes formas de se contar e recontar uma história, trabalhando com as crianças a imaginação, a fantasia e a criatividade. O autor defende que esses são elementos fundamentais na formação do homem e que devem ser impulsionados e estimulados em todas as direções, especialmente na escola, que se caracteriza como ambiente educador.

A professora explorava bastante as ilustrações do livro que levava para as crianças. Ela costumava reinventar histórias a partir da manipulação do suporte material do escrito. Porém, não fazia valer o texto contido nas páginas. Nessas dinâmicas de leitura, muitas vezes relacionava músicas que cantavam no espaço escolar ou inventava brincadeiras. Alguns exemplos recortados dos episódios acima:

- 1) *Vanessa vai mostrando as figuras, parando e questionando os alunos sobre o que acontece em cada uma delas (...) a partir das respostas dadas pelas crianças vai criando uma história para aquelas imagens: “Ah, aqui ele tava brincando, mas aí ele ficou muito cansado, então foi dormir... e aqui? Tá comendo, porque tava com fome, né?!”.*
- 2) *Vanessa questiona os alunos a cada figura, lembrando o nome dos animais e os sons que produzem, apertando os respectivos botões (...). Quando (...) canta, acompanhada das crianças, uma música referente aos animais do sítio.*
- 3) *“O que vai aparecer agora? E isso aqui, o que é?”.*
- 4) *(...) encontram a imagem de um bolo com velas e a professora propõe: “Vamos cantar parabéns?”. Depois que cantam parabéns ela diz que vai repartir o bolo e, como em uma brincadeira, ela faz de conta que dá um pedacinho para cada aluno. Ela comenta: “Hum, tá gostoso este bolo...”. Alguns alunos a imitam o comentário.*
- 5) *(...) Wow, esse monstro usa óculos...” – professora imita que veste um óculos com as mãos e convida os alunos a brincarem de imitá-la.*
- 6) *Quando aparece a cobra, canta com seus alunos uma música que se refere a este animal.*

Dentro dessa dinâmica de se desenvolver a leitura, a professora Vanessa faz uso de livros com diferentes suportes, que têm sempre algo a mais para oferecer: com texturas diferentes, são tipo pop-ups, emitem sons, trazem acessórios, são chamativos. De modo geral, são carregados de diversos atrativos que vão além do escrito, que se destacam pelas marcas ilustrativas, pela cor, tamanho, durabilidade e outras funcionalidades. Além disso, não utiliza apenas um livro, mas pelo menos três.

A leitura destes episódios destaca ainda o quanto esses momentos parecem ser significativos para as crianças. Elas participam e pedem que a professora continue – “mais um” -, se apropriam da forma como a professora brinca com as palavras – “wow”-, com as músicas, com o faz de conta, imitando as ações e dizeres de Vanessa. Pode-se dizer que são leituras reinventadas compartilhadas.

No que concerne aos momentos em que a professora disponibiliza a caixa de livros, a situação não é diferente. A professora se coloca presente, ao mesmo tempo em que permite que os alunos apropriem-se dos livros cada um a sua maneira. Como é possível perceber nos trechos dos episódios 1 e 4, respectivamente: *Durante este momento, a professora participa, senta perto dos alunos, escuta o que eles têm a dizer, questiona sobre as imagens, relembra sempre do cuidado que eles precisam ter com os livros; Vanessa observa, escuta as crianças que vem mostrar os livros para ela, interage, questiona, retoma algumas vezes a necessidade de cuidarem dos livros, dizendo que não pode rasgar e nem colocar na boca e espera as crianças irem até ela para mostrarem o livro escolhido.*

A mediação da professora para esse momento também chama atenção. Vanessa propõe o manuseio dos livros, enfatizando: *Olha o que eu trouxe! Quem quer ver livro?.* É feito um convite.

Além disso, a professora posiciona a caixa no centro da sala e mesmo dizendo aos alunos que é preciso tomar cuidado com os livros, ela não limita as explorações que vão acontecendo e dá a oportunidade de escolha aos pequenos leitores. As ações de Vanessa indicam que o objetivo é de participar deste momento junto com os alunos, pois ela interage, escuta, questiona, media.

Também é possível notar como, para muitas crianças desta turma, o livro apresenta forte relação com o adulto, uma vez que a primeira ação da maioria delas foi a de mostrar para as professoras e para mim qual era o livro escolhido.

Por fim, o que se destaca? A prática de leitura da professora Vanessa junto à sua turma baseia-se fundamentalmente nos aspectos materiais dos livros.

6. DIÁLOGO ENTRE AS PRÁTICAS OBSERVADAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

(...) a leitura é sempre produção de sentido

(GOULEMOT, 2012, p.107)

Os episódios relatados procuraram expor aspectos das práticas de leituras das professoras, das relações estabelecidas nestes momentos entre elas, as crianças e os livros. Como já exposto, as formas tipográficas, especialmente as ilustrações, tomaram papel fundamental nas singulares maneiras de ler, pontuando o quanto a materialidade desse objeto cultural portador da escrita se fez presente na atribuição de sentidos para as turmas: nos episódios de Mariana e Renata, as imagens aparecem em diálogo com o texto; no registro de leitura de Deise com seus alunos, as ilustrações se fazem mais presentes, uma vez que são as crianças – que não dominam de forma convencional a escrita - que narram a história; já no caso de Vanessa as imagens assumem papel principal na apreciação das histórias conduzidas pela professora.

Ao abordar o conceito de *protocolos de leitura*, Chartier (1999) pontua o quanto os suportes dos textos são produzidos com o intuito de orientar os movimentos do leitor, procurando garantir as formas consideradas mais adequadas de compreensão, de uso e apropriação. Nesse sentido, reconhece-se que há uma intenção editorial traduzida na organização tipográfica do texto (CHARTIER, 2011), que pode inclusive ser reconhecida nos livros destinados aos pequenos leitores e utilizados pelas professoras. O autor mostra que, ao longo do tempo, as produções de livros são reorganizadas em seus aspectos materiais, repensadas em função dos leitores que desejam alcançar.

Refletindo sobre esses aspectos, Chartier (2011) nos lembra que “(...) os atos de leitura (...) situam-se [também] no encontro de maneiras de ler” (p.78). Assim sendo, as mediações propiciadas pelas professoras nos momentos de leitura de histórias interferem na construção de sentido às crianças, pois indicam/exemplificam possíveis relações com o livro.

Compreendendo, assim, que as mediações propostas dão ênfase aos aspectos materiais do livro, especialmente aos elementos ilustrativos, considero relevante questionar: qual é o papel ocupado pela escrita do texto nas práticas de trabalho da Educação Infantil aqui analisadas?

Corsino (2010), ao discutir sobre as possibilidades de trabalho com a literatura no segmento de Educação Infantil, expõe o quanto é comum os professores “traduzirem” os textos para as crianças, com o objetivo de torná-los mais adequados, mais fáceis de serem compreendidos. A autora chama a atenção para o quanto esta ação reduz a experiência da criança com as especificidades da linguagem escrita. O intuito desta interrogação não é o de sugerir que as práticas de leitura apresentadas pelas professoras não levam à formação dos pequenos leitores, mesmo porque, o trabalho demonstrou como as crianças se apropriam destes momentos positivamente, assim como reiterou o relevante papel das ilustrações e outros aspectos materiais quando se trata da questão da compreensão efetiva das obras em sua completude.

Acredito, portanto, que a ideia é entender que há diferentes possibilidades de se trabalhar a prática de leitura de histórias nas instituições de Educação Infantil e todas tem seu papel a desempenhar dentro do processo de formação do pequeno leitor. Sendo assim, reitero que todas essas possibilidades podem ser incorporadas ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os pequenos.

6.1. Últimas palavras

Um estudo voltado para as práticas de leitura de histórias na Educação Infantil tem como base a importância desse momento para o desenvolvimento dos pequenos leitores. A vivência dessa prática constitui-se como uma das atividades que possibilitam a apropriação da língua pela criança, do mesmo modo que intensifica aspectos como a imaginação, a afetividade e a ludicidade.

De início propus-me compreender os modos de atuação das professoras nos momentos de leitura de histórias junto às crianças. Constatei o quanto os aspectos materiais do livro apareciam como fatores relevantes para as professoras nos momentos de leitura, ressaltados em seus aspectos ilustrativos.

Partindo do pressuposto de que a leitura é produção de sentido e que a significação acontece na conversa com diversos fatores, tais como a tipografia do suporte do texto, as maneiras de ler, as relações históricas e culturais de sua produção e de sua apropriação, voltei o olhar para como as professoras e os alunos davam sentido a essa prática, refletindo sobre o que mais me chamou atenção durante o desenvolvimento do trabalho de campo.

As imagens dos livros são utilizadas pelas professoras de forma a contribuir na construção dos significados às histórias, atreladas ou não ao texto escrito. A apropriação das histórias pelas professoras e pelas crianças aparece de forma inventiva, trazendo novos sentidos, enfatizando outras possibilidades de se trabalhar a imaginação, invenção e criatividade no que concerne a essa prática de leitura. Vale ressaltar que este modo posto em pauta pelas professoras coloca-se como mais uma das tantas possibilidades do trabalho com a leitura para a formação do pequeno leitor.

Essa investigação também buscou dar visibilidade aos indícios de como as crianças se apropriam do livro, durante as práticas de leitura das professoras – como fazem relações com suas vivências e conhecimentos - e dos momentos em que puderam manusear os suportes desse objeto cultural de escrita. Nessa segunda situação, os alunos mostraram diferentes formas de contato e de apreciação, usando de recursos como o da imitação de práticas presentes no cotidiano escolar até o de resignificar os usos dos livros como objetos para brincadeiras.

O professor é, sem dúvida, um elemento fundamental na promoção de práticas de leitura de histórias junto aos alunos, que, não exercem papel passivo nesta relação, mas sim destacam o quanto são inventores nos processos de apropriação dos livros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: ética e História Oral. In **Projeto História**. São Paulo: Educ, n.15, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil: a educação contemporânea: Pedagogia. In: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Editora Moderna, 2006. p. 332-335.

ARCE, A. O Referencial Curricular para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A. e MARTINS, L. M. (org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Campinas: Editora Alínea, 2010.

ARTHUR, Jenny. **Dançando no celeiro**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

BARBOSA, Maria C. Silveira. **Por amor e por força** - rotinas na Educação. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria C. Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gládis E. (org.) **Educação Infantil** – Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Vera Lucia. **Por entrelinhas na escrita de memoriais de formação**: aproximações e distanciamentos. 2009. 109 f. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP. Campinas, SP, 2009.

BOOKS, Priddy. **Toque e sinta** - cachorrinho e seus amigos. Tradução: Angélica Lopes. Rio de Janeiro: Sextante Infantil, 2002.

BOSCO, Zelma R. **A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita**. Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 4024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-1961-1969/lei-1961-353722-norma-1961-353722-pl.pdf>, acesso em 8 de abril de 2013.

_____, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm, acesso em 10 de março de 2013.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm, acesso em 20 de abril de 2014.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em 13 de abril de 2014.

_____, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, acesso em 8 de novembro de 2012.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 volumes.

CERTEAU, Michel de. Teoria e Métodos no Estudo das Práticas Cotidianas. In: **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. Anais do Encontro. Org. SZMRECSANYI, Maria Irene. São Paulo: USP, 1985.

CHARLAT, Benoit. **Cocô no trono**. São Paulo: Companhia Das Letrinhas, 2006.

CHARLOT, Bernard (Org.). Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2º São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

_____, Roger. Historiador francês discute as práticas de leitura hoje (em entrevista). In **Revista de História**, 2007. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/entrevista-roger-chartier>. Acesso 20/07/2013.

CHARTIER, Roger et al. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CORSINO, Patrícia. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: **Literatura: ensino fundamental**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CORTELLA, M. S. **A escolha e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez, 2011.

CULTURAL, Ciranda (Ed.). **Aprendendo cores na floresta.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

_____, Ciranda (Ed.). **O que foi aquele barulho?** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

DABELLO, Cláudia de Oliveira. **A obra de Ruth Rocha:** temáticas, abordagens, formas de dizer. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP. Campinas, SP, 2013.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. A escola: relato de um processo inacabado e construção. In: **Pesquisa Participante.** 2^a. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FAULKNER, Keith; LAMBERT, Jonathan. **O sapo Bocarrão.** São Paulo: Companhia Das Letrinhas, 2006.

FONTANA e CRUZ, Roseli e Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico:** a brincadeira e o desenho da criança. São Paulo: Atual, 1997. Série: Educador em construção. 240p.

FRANÇA, Mary; FRANÇA, Eliardo. **O Barco.** São Paulo: Ática, 1980.

_____, Mary; FRANÇA, Eliardo. **A bota do bode.** São Paulo: Ática, 1987.

_____, Mary; FRANÇA, Eliardo. **As pintas do Preá.** São Paulo: Ática, 1998.

GENECHTEN, Guido Van. **O que tem dentro da sua fralda?** São Paulo: Brinque Book, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2011. p. 107-116.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Memorial de Formação** – registro de um percurso. 2005. Desenvolvimento de material didático.

_____, Ana Lúcia. **O ensino na educação superior:** dimensões da linguagem escrita no processo da formação (inicial) de professores para a escola básica brasileira. Tese de Livre-Docência – Departamento de Ensino e Práticas Culturais, FE – UNICAMP, Campinas – SP, 2010a.

_____, Ana Lúcia. Usos de práticas de escrita na formação inicial de professores: interfaces possíveis com os estudos do letramento. In SERRANI, Silvana (org.) **Letramento, discurso e trabalho docente.** Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2010b.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; GOMES; Geisa Genaro e SILVA, Leila C. Borges da. Percurso de letramento dos professores: narrativas em foco. Em KLEIMAN, Ângela B. e MATENCIO, Maria

de L.M. (orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia et al. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino. (fascículo n. 3) In: **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. (edição revista e ampliada) Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HÉBRARD, Jean. O objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma (em entrevista). In **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, v. 06, n. 33, maio/junho, 2000.

HIGA, S. E. L.; LEITE, S.A.S. Aproximação e afastamento na relação entre crianças e as práticas de leitura: o papel da mediação pedagógica do professor. In: LEME, M. I. S. e OLIVEIRA, P. S. (org.). **Proximidade e distanciamento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

JEAN, Georges. **A escrita: memória dos homens**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel. **Linguagens Geradoras – seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação Infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B.. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____, Angela B.. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté - UNITAU, v. 1, p.1-10, 2009.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sonia et al. (Org.). **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, Moysés. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, volume II: século XIX**. 2º edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

LAGO, Angela. A leitura da imagem. In JUVENIL, Fundação Nacional do Livro Infantil; C&A, Instituto; **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2008. p. 28 – 31.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?** Campinas: Cefiel/Unicamp, 2005.

LIMA, Graça. Lendo imagens. In JUVENIL, Fundação Nacional do Livro Infantil; C&A, Instituto; **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Editora Petrópolis, 2008. p. 36 – 43.

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos. In: FREITAS, M. C. (org.) **História Social da Infância no Brasil** – São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento das Crianças de Zero a Três Anos. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia M. **Ensinando os pequenos** – de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2012.

MESSIAS, Maria Vânia. **Sistematizar ou não o ensino da língua escrita na Educação Infantil? Eis a questão**. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso. FE/UNICAMP. Campinas, SP, 2013.

MICARELLO, Hilda. Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 2º edição. Campinas – SP: Papyrus, 2011.

OLIVEIRA, Lilian de. **O olhar das crianças sobre os suportes de leitura: livro é, mas é brinquedo também?** 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso. FE/UNICAMP. Campinas, SP, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes et al (Org.). **Creches: Crianças, Faz de conta & Cia**. 9º edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 5º edição, São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, Márcia Aparecida Pereira da Silva. **A formação profissional na prática cotidiana: o que nos contam as educadoras de creche**. 161 f. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP. Campinas, SP, 2006.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os fatos. In **Tempo**. Rio de Janeiro: vol I, nº 2, 1996, p.59 – 72.

_____, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral (em conferência). In **Projeto História**. São Paulo: Educ, n.15, 1997a

_____, Alessandro. Forma e significado na História Oral: A pesquisa como um experimento em igualdade (em conferência). In **Projeto História**. São Paulo: Educ, n.14, 1997b

RIBEIRO, Ana Maria R. **A imagem e o silêncio: o lugar da mulher negra no século XIX**. 1988. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 1988. São Paulo, SP.

RICHTER, Stevan. **Orelhas e olhinhos, caudas e focinhos: no Safári**. Blumenau: Vale Das Letras, 2006.

RIZZOLI, M. C. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: A. L. G. FARIA e S. A. MELLO (org.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Percurso Científico: guia prático para elaboração da normalização científica e orientação metodológica**. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

SAVIANI, Nereide. Educação Infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A. e JACOMELI, M. R. M. (org.) **Educação Infantil versus Educação escolar? Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Leila Borges da. **Práticas de Leitura na Infância: imagens e representações**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP. Campinas, SP, 2008.

_____, Leila Borges da. **Práticas de uso da leitura e da escrita, situadas na esfera escolar, no âmbito do trabalho docente e da gestão educacional**. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP. Campinas, SP, 2012.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SMOLKA, Ana Luiza. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

SOUSA, Mauricio de. **Lanterna Mágica: Turma da Mônica**. São Paulo: Mauricio de Sousa Editora, 2010.

STEER, Dugald. **Monstros animados**. São Paulo: Brinque Book, 2010.

STREET, B. V. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=SsRWxGuZ1oUC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, acesso em 17/06/2012.

TODOLIVRO (Ed.). **O porquinho Pitoco**. Blumenau: Todolivro, 2010.

VELHO, Gilberto. O desafio da proximidade. In VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina (orgs.). **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In LOPES, Eliana Marta Teixeira, FILHO, Luciano Mendes Faria e VEIGA, Cynthia Greive (Org.) **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIEIRA, Adriana et al. A organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura. (fascículo n. 4) In: **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. (edição revista e ampliada) Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01881999000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 mar. 2013.

ZIGG, Ivan. **O ovo**. Rio de Janeiro: Edigraf Participações, 2011.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS – FE Unicamp

TÍTULO DA PESQUISA: **Leitura de histórias na Educação Infantil: o que se destaca?**

Eu, _____, _____ anos,

RG _____ residente à _____,

abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco, estudante de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Lucia Guedes-Pinto.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é investigar a prática de leitura de histórias do(a) voluntário(a) – professor(a) - desenvolvida em sala de aula em instituição educacional da rede pública;

2 - Durante o estudo a pesquisadora acompanhará as atividades desenvolvidas pelo(a) voluntário(a) em sala de aula e estas serão registradas no diário de campo;

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa;

5 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco, sempre que julgar necessário, pelo telefone (19) _____;

8 - Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Campinas, 15 de março de 2012.

Voluntário(a)

Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco