

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JÉSSICA ANDRESSA DE SOUZA XAVIER

A CRIANÇA E A LITERATURA NO ÂMBITO DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMPINAS/SÃO PAULO  
2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Jéssica Andressa de Souza Xavier

A criança e a literatura no âmbito da educação infantil

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como exigência para a conclusão da graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana M. Momma-Bardela.

Campinas/São Paulo  
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**  
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

X19c

Xavier, Jessica Andressa de Souza, 1992-  
A criança e a literatura no âmbito da educação infantil /  
Jessica Andressa de Souza Xavier. – Campinas, SP: [s.n.],  
2013.

Orientador: Adriana Missae Momma-Bardela.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Crianças. 2. Aprendizagem. 3. Literatura infantil. 4.  
Trabalho docente. 5. Mediação. I. Momma-Bardela, Adriana  
Missae, 1975- II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

13-129-BFE

“A finalidade do trabalho é sempre motivar as crianças à leitura buscando o prazer da escuta e da narração, a curiosidade do saber, a autonomia do pensamento. O livro é proposto, então, como chave de acesso ao mundo da imaginação e pode tornar-se um objeto a ser explorado, para inventar-se e para construir.” Maria Cristina Rizzoli

# Agradecimentos

Agradeço a Deus pela minha vida e por sempre estar guiando meus caminhos.

Meus pais pela fé que sempre depositaram em mim.

Meu irmão que me apoiou durante toda minha trajetória.

Minhas queridas amigas Lívia, Camila e Priscila, pelo apoio e incentivo dado para a realização da pesquisa e durante toda minha graduação.

Em especial, agradeço a Priscila e o Filipe por terem me ajudado na realização de uma das etapas do trabalho de conclusão de curso.

Meu namorado, Felipe, que esteve comigo nos dias mais complicados e difíceis.

Minha orientadora Profa. Adriana Momma, que sempre esteve presente, me auxiliando e dando todo suporte necessário a realização da pesquisa.

Minha segunda leitora Profa. Ana Lúcia Guedes, quem despertou meu interesse pelo tema.

Agradeço imensamente todos os profissionais da EMEI que me receberam de braços abertos.

A professora e a monitora da turma de AGII observado, pelo comprometimento com a educação e espaço aberto para a realização da pesquisa.

As crianças do AGII, que me fizeram perceber a beleza e o valor de ser professora.

Enfim, obrigada a todos, sem vocês nada disso teria sido possível...

Esta é apenas a primeira etapa de muitas que ainda virão!

## Resumo

O presente estudo parte do princípio de que a ludicidade constitui-se princípio inquestionável no âmbito da educação infantil, visão esta que se opõe a qualquer prática escolarizante ou adultocêntrica. Nesses termos, compreende-se a literatura infantil como uma das práticas de leitura, que se encontra presente quando um professor ou professora conta e/ou lê uma história e quando os livros de literatura infantil fazem parte do cotidiano das crianças. Além do caráter lúdico presente nos livros infantis e nas possibilidades que eles trazem (como atividade fim e meio); neles apresentam-se diversas possibilidades de expressão, como o contar, o ler, o dramatizar e o brincar, etc. Dentro desta relação destacamos o estudo acerca do trabalho de mediação do professor/da professora de educação infantil, por considerá-lo/la como um dos profissionais responsáveis por despertar o interesse das crianças pelos livros e pelas práticas de leitura mais amplas. A pesquisa foi desenvolvida em uma EMEI de Campinas/SP, onde foi feita análise de documentos (Projeto Político Pedagógico), observação e registro através de diário de campo e fotos, no agrupamento II/A dos momentos em que a literatura infantil esteve presente, seja de “forma livre”, no cantinho da leitura e/ou mediada pela professora através da contação de história e diversos recursos que ela utilizou, observados durante a realização da pesquisa. Os resultados evidenciam a importância do trabalho da professora, que de forma planejada, propicia uma rotina em que a literatura esteja presente em diferentes momentos, através de diversas linguagens expressivas, estimulando a fantasia, a imaginação, a interação, o desenvolvimento da linguagem, a percepção de si, do outro e do mundo circundante.

Palavras-chave: aprendizagem da criança; literatura infantil; educação infantil; mediação; trabalho docente.

## **Abstract**

This research considers ludicity as child's education unquestionable principle, in opposition to any schooling or adult-centric practices. In those terms, children's literature is understood as one practice of literacy when a teacher tells/reads a story that belongs to children's daily life. Beyond the ludic characteristics from the children books and in the possibilities they bring (as activity mean and end), there are other activities as reading, telling, dramatizing, playing, etc. Among these possibilities, this research aims to expose the work of teacher's mediation in child education, considering the educator as one of the actors in stimulating children's desire for books and broader reading practices. The research was developed in an elementary school (EMEI) in Campinas/SP, where the documents (school's political and pedagogical project) were analyzed and the observation was done, through a school diary and pictures of the reading moments, be it free or mediated by the teacher. The results show the importance of teacher's mediation, which in a planned manner, provides a reading routine in different moments through expressive language while stimulating fantasy, imagination, interaction, language development, self-perception and acknowledgment of the surrounding world.

Key-words: child learning; children's literature; child education; mediation; teacher's work.

## Sumário

1. INTERAÇÕES ENTRE A CRIANÇA E O LIVRO: LEITURA DA PALAVRA, LEITURA DE IMAGENS E LEITURA DE MUNDO. . . . .	10
1.1 A criança e a literatura infantil. . . . .	10
1.2. Leitura como atividade humana. . . . .	12
1.3. A contação de história e leitura de livros infantis. . . . .	15
1.4. Os livros e as ilustrações. . . . .	18
1.5. A Biblioteca. . . . .	19
1.6. Os Cantinhos. . . . .	20
2. O TRABALHO DE MEDIAÇÃO DO/A PROFESSOR/A. . . . .	21
3. DIMENSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS – SUBSÍDIOS PARA A ESCOLHA DA TURMA A SER OBSERVADA. . . . .	26
3.1 Projeto Político Pedagógico da Escola - Descrição e Análise. . . . .	28
3.2 Entrevista com Orientadora Pedagógica. . . . .	37
3.3 A escolha da turma. . . . .	39
4. O CAMPO. . . . .	40
4.1 Tessituras em relação à pesquisa de campo . . . . .	40
4.2. O Plano Anual e trimestral do agrupamento II. . . . .	41
4.3. Relato das experiências. . . . .	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS. . . . .	62
6. REFERÊNCIAS. . . . .	64
7. APÊNDICE. . . . .	67
8. ANEXOS. . . . .	68



## Introdução

O cerne do debate não está em como ensinar as crianças da educação infantil a ler e escrever, mas sim em buscar um modelo pedagógico em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter seu lugar reconhecido.  
Faria e Mello orgs. (2009, p.vii)

**A** literatura infantil se faz presente no cotidiano escolar, inclusive nas instituições de educação infantil. Ela surgiu de forma sistematizada em livros de histórias destinados as crianças no fim do século XVII e início do século XVIII, sendo que antes disso havia contos tradicionais que eram dissipados através da oralidade, mas não discriminavam faixa etária, portanto, as narrativas eram compartilhadas por adultos e crianças. (ESCARPIT apud AZEVEDO, 1999)

Atualmente, a literatura infantil *“se configura não só como instrumento de formação conceitual, mas também de emancipação da manipulação da sociedade.”* (Cademartori, 1986, p.23). Para Faria e Mello orgs. (2009, p.11) *“(...) o livro é um instrumento de conhecimento, mas também é um veículo para fomentar o relacionamento”; “(...) é um objeto a ser explorado e ajuda a criança a inventar e construir outras histórias (...)” “(...) também é uma ocasião para a criança viver aventuras emocionantes que constituem a chave de acesso ao mundo da imaginação.”*

A partir da vivência nos estágios obrigatórios dos anos iniciais do ensino fundamental, realizado no segundo semestre de 2012 do curso de Pedagogia da UNICAMP, passei a me identificar com as práticas de leitura vivenciadas e oportunizadas às crianças a partir da literatura infantil. No Campo de Estágio tive a oportunidade de presenciar as professoras lendo diariamente, no começo de cada encontro os mais diversos e diferentes livros de literatura infantil. Me encantei com o entusiasmo demonstrado pelas crianças durante e após a leitura fruição, percebi que ao ler a professora despertava o interesse das crianças pelos livros.

Juntamente com o estágio nos anos iniciais do ensino fundamental fiz o estágio em gestão escolar em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Campinas-SP, que atende o agrupamento II e III, o que contempla crianças de 2 a 5 anos e 11 meses. Durante este estágio tive contato com as crianças e com as professoras, o que despertou minha

curiosidade de saber se a leitura de livros infantis também ocorre nesta etapa da educação escolar.

A partir de então algumas questões surgiram: Como se dá a interação das crianças com os livros nesta etapa da educação? Que atividades correlacionadas ao acesso a Literatura Infantil são propostas/vivenciadas/ oportunizadas pelas profissionais da educação infantil?

Para compreender como a criança se relaciona com o livro na educação infantil foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, buscando autores que trazem contribuições sobre a literatura infantil, leitura e educação infantil, descritos no capítulo um. Em seguida trouxemos autores que nos auxiliaram a pensar no professor como mediador, formando uma tríade entre livro, professor e criança, descritos no capítulo dois.

Buscamos, assim, uma instituição que nos acolhesse para que fosse feita a observação de uma turma. Para a escolha da turma a ser observada, foi feita uma análise das concepções de criança e infância trazidas no projeto político pedagógico da instituição pesquisada, bem como os planos de aulas dos professores, buscando a literatura infantil nestes espaços, momento este, descrito no capítulo três.

No capítulo quatro são descritas e analisadas as observações realizadas em uma EMEI, localizada em Campinas/SP, que foi feita durante um semestre, onde acompanhei uma turma de AGII, portanto, crianças de 2 a 3 anos de idade, nos momentos em que a literatura infantil esteve presente. Observei como ocorre à mediação do professor na relação entre a criança e o livro, acompanhando os diversos momentos de interação das crianças com os livros infantis, tendo como possibilidades: a leitura de livros infantis e/ou a contação de histórias mediadas pelo professor, ou momentos “livres” de apreciação e/ou manuseio dos livros de literatura infantil pelas crianças. Bem como observar quais os critérios utilizados pela professora para a seleção dos livros e as atividades dirigidas a partir da leitura ou contação.

Nas considerações finais reiteramos nosso objetivo de obter contribuições para o estudo e para o trabalho docente no que tange a mediação do professor em relação às práticas sociais de leitura, na qual se insere a apreciação da literatura infantil; a sua vivência como parte imprescindível da/na vivência sócio-educativa.

# 1. Interações entre a criança e o livro: leitura da palavra, leitura de imagens e leitura de mundo

O livro faz a criança estar na presença de outras pessoas.  
Mas ela pode igualmente estar sozinha com o livro.  
Ele pode aumentar o relacionamento entre as  
pessoas, favorecer os encontros e pode,  
também, dar asas a imaginação.  
Faria e Mello orgs. (2009, p.11)

**A**o considerarmos como ponto de partida que a interação estabelecida entre a criança e o livro constitui-se essencial para o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, seja no ambiente escolar ou fora dele ponderamos que a compreensão de como ocorre esta relação poderá auxiliar os professores e professoras a pensarem possíveis práticas que garantam o fortalecimento da relação entre a criança (sujeito) e o livro (objeto).

As crianças aprendem e apreendem o mundo circundante de diversas e diferentes formas e em diversos e diferentes ambientes e interações, constitui-se importante refletir a respeito do que a respectiva criança aprende nas instituições de educação infantil, no tocante as práticas de leitura de livros de literatura infantil ou contação de histórias. Essas práticas são orientadas a partir de que critérios? Que concepção ou concepções de aprendizagem-desenvolvimento humano estão presentes nas práticas de leitura e incentivo à leitura na educação infantil?

## 1.1 A criança e a literatura infantil

Entendemos que a literatura infantil se encontra presente quando um professor ou professora conta e/ou lê uma história e quando os livros de literatura infantil fazem parte do cotidiano das crianças; quando estes estão presentes na sala de aula e fazem deste ambiente um lugar para que as crianças gostem dos livros, entendendo-os, como aponta Kishimoto (2010) um mundo de ideias interessantes.

Além do caráter lúdico presente nos livros infantis nos é apresentada diversas possibilidades de expressão, como o contar, o ler, o dramatizar e também o brincar, - que segundo Mello (2005), é a principal forma das crianças se relacionarem com o mundo na idade “pré-escolar”, juntamente com todas as formas de expressão que a criança aprende.

Dentro desta relação destacamos o estudo acerca do trabalho de mediação do professor/da professora de educação infantil, por considerá-lo/la como um dos profissionais responsáveis por despertar o interesse das crianças pelos livros e pelas práticas de leitura mais amplas.

Faria (2006) no livro “Como usar a literatura na sala de aula”, aponta algumas das dificuldades para encontrar pesquisas sobre a literatura infantil tendo um caráter mais didático, sendo isto devido ao preconceito dos cursos de Letras, exclusão das academias beletristas e cursos de formação dos professores; e a negação do aspecto literário nos textos para as crianças, além da pouca atenção voltada as ilustrações dos livros para crianças.

Acredito que as afirmações de Faria (2006) estejam de fato presentes no ensino fundamental, mas na educação infantil vemos que as ilustrações são até mais reforçadas que o texto em si, desta forma, devemos tentar superar estas dificuldades entendendo os livros infantis como literários e um importante instrumento no desenvolvimento das crianças.

Devemos pensar na literatura infantil como uma grande possibilidade de exploração do diálogo e uma riqueza dos detalhes nos livros infantis, portanto, não podemos reduzir a literatura infantil a um objeto utilitário, de uso instrumental. Dessa forma, Faria (2006) atenta ao fato dos diversos modos de ler, e como o professor os medeia a partir de uma primeira leitura, onde parece como um leitor comum, sem pensar em como utilizá-lo em sala, e posteriormente vem a leitura analítica e reflexiva; lembrando que o livro lido pode ser tratado de forma estereotipada ou criativa, daí a importância do professor compreender a obra.

Martins apud Faria (2006) considera três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional. O primeiro diz respeito aos aspectos externos à leitura: tato, manuseio, ilustrações, em seguida o emocional que provoca fantasias e liberta emoções, por ultimo o nível racional, ligado ao plano intelectual da leitura, tendendo ser uma leitura unívoca ditada pela elite intelectual. Segundo a autora o professor deve conciliar os três níveis de leitura, assim como vivemos em interação com as sensações, emoções e pensamentos.

É necessário ao professor ter uma formação literária básica para poder analisar os livros infantis no intuito de selecionar o que pode interessar suas crianças naquele dado momento, decidindo sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz consigo.

Segundo Faria (2006) os livros infantis possuem um esquema básico de narrativa, apresentam narrativas curtas, podendo ser consideradas contos. Sendo que a literatura infantil tem sua origem nos contos populares e hoje abrange diferentes tipos de contos, entre os tradicionais (contos de fada, maravilhosos etc.) que adquirem dimensões imaginárias e simbólicas e os contos modernos (narrativas originais) cujos autores são contemporâneos e abordam situações do cotidiano como também temas sociais, éticos, religiosos etc.

Podemos também sintetizar as fases de uma narrativa; independentemente dela ser moderna ou tradicional contém: situação inicial, desenvolvimento e desenlace, organizando-se em uma lógica temporal. Lembrando que há histórias que não se caracterizam propriamente como narrativa, uma vez que algumas histórias apresentam narrativas mais frouxas (que não apresenta uma ou outra fase), narrativas de caminhada (cujas ações desfilam pela obra sem se organizar em trono das fases) e narrativas acumulativas (segue as fases, mas repete os elementos que vão sendo acrescentados, por exemplo: “E a velha a fiar...”).

Também há historietas moralizantes que podemos ver até mesmo em alguns livros para crianças mesmo que estejam disfarçadas, são elas: o equilíbrio (ordem adulta da sociedade, com normas de comportamento), problema (rompimento destas normas), desenvolvimento (consequências do rompimento das normas) e desenlace (equilíbrio restabelecido/ aceitação da norma ou castigo).

As historietas moralizantes serviam para ilustrar o educar castigando certos comportamentos, entre eles a gula, curiosidade etc. Hoje muitos autores de livros infantis são reconhecidos por quebrar este costume e valorizar a independência da criança além de sua iniciativa pessoal, além de não seguir necessariamente a estrutura tradicional das antigas narrativas.

## **1.2. Leitura como atividade humana**

Segundo Jouve (2002. p. 17) “a leitura é uma atividade complexa plural e que se desenvolve em várias direções”. Partindo deste pressuposto, para entendermos o que significa ler, exploramos os cinco processos presentes na leitura, conforme afirma Vincent Jouve (2002): neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico

Para entendermos o processo neurofisiológico é preciso perceber que a leitura é uma ação concreta e observável, realizada através do aparelho visual e diferentes funções do cérebro, portanto, se efetiva como uma operação de percepção, identificação e memorização dos signos. Lembrando que o movimento do olhar não é linear e uniforme, o que permite por vezes que o texto “lido” não seja realmente o texto “escrito”, destacando a subjetividade presente no ato de ler. Desse modo, a leitura consiste em uma atividade de antecipação, estruturação e interpretação, considerando seu aspecto físico.

Após perceber e decifrar os signos, o leitor tenta entender do que se trata, entrando assim, no processo cognitivo, onde se supõe uma abstração para a significação dos elementos. Porém, duas vias são geralmente utilizadas: a progressão, quando nos preocupamos em chegar ao fim da obra e não nos detemos aos detalhes do texto, o que acontece comumente durante a leitura de romances, e a compreensão, que ocorre quando o texto é mais complexo, e nos detemos sobre trechos, valorizando mais a interpretação. Lembrando que estas vias podem se combinar, porém, em qualquer caso a leitura pressupõe uma competência, um saber mínimo para que possa continuar a leitura.

A leitura também provoca a afetividade, uma vez que, proporciona diversas emoções, que são à base da leitura de ficção. Portanto, é à força de persuasão do autor que afetará nossa atração pela obra, caracterizando assim, a vulnerabilidade afetiva do leitor, como revela Freud apud Jouve (2002. p. 20)

Em relação ao que nos acontece na vida, comportamo-nos, todos, geralmente, com uma passividade igual e permanecemos submetidos à influência dos fatos. Mas somos dóceis ao apelo do poeta; pelo estado no qual ele nos deixa, pelas expectativas que desperta em nós, ele pode desviar nossos sentimentos de um efeito para orientá-los em direção a outro.

Dessa forma, a identificação e a emoção que demonstramos a uma personagem, ou seja, o processo afetivo, sempre estará com o leitor, sendo, portanto um elemento essencial a leitura em geral.

Ao dizer ser a leitura um processo argumentativo, Jouve (2002) acredita que a obra é resultado de uma vontade criadora, sendo um conjunto organizado de elementos e sempre analisável. Para ele, a intenção de convencer o leitor está sempre presente em toda e qualquer narrativa, seja isto nítido ou não.

Por fim, o processo simbólico diz respeito ao sentido que se dá a leitura, uma vez que, inserido em um contexto cultural, ela age no imaginário de cada um, mas também e com maior força no imaginário coletivo. Por conseguinte, intuímos a força da leitura como um meio de modificar as mentalidades.

Pensando agora nas condições da atividade leitora, devemos entender que a maior particularidade desta é a relação que se estabelece entre o emissor e receptor, que no caso da leitura, é totalmente assimétrica, uma vez que cabe ao leitor reconstruir o contexto para compreender a obra, sem maiores referências do que a própria estrutura do texto.

Sobre o estatuto do texto devemos compreender que ele é recebido fora de sua origem, e abre espaço para infinitas significações diferentes, uma vez que “cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época.” (Jouve. 2002. p. 24).

O texto se difere do discurso oral principalmente por quatro motivos: a fixação que não o deixa desaparecer, resistindo ao tempo; a dissociação, que o faz escapar da intenção do autor, abrindo para diversas interpretações; abertura, que extrapola os limites do diálogo e traz um universo novo e universalidade que possibilita um número de leitores ilimitado. (Ricœur apud Jouve, 2002)

Dessa forma, poderíamos pensar que toda leitura é legítima, uma vez que, tirada de seu contexto a obra raramente é compreendida como o autor pensou ao escrever. Contudo, existem critérios de validação da interpretação de um texto, pois ele permite várias leituras, porém não autoriza qualquer leitura.

Dentro disto, os princípios de coerência interna e externa devem ser mantidos e respeitados, além da abordagem semiótica da leitura, onde devem identificar o mais preciso possível as coordenadas do autor. Sem seguir estes parâmetros abre-se ao risco de decodificações absurdas. Por isso, nem todas as leituras são legítimas, lembrando que existem diferenças entre “utilizar” um texto, ou seja, desnaturá-lo e “interpretá-lo”, ou seja, aceitar o tipo de leitura que ele programa. (Jouve, 2002)

Jouve (2002) afirma que para uma leitura crítica do texto, devemos tomar por base o público alvo, ou melhor, o primeiro público a quem a obra foi destinada, assim é possível

reconhecer o destino da obra, assim como a evolução da literatura e até a história dos gêneros literários.

Sendo assim, contrapõe a leitura inocente, ou seja, a primeira leitura, que segue a linearidade da narrativa, daquela leitura experiente, isto é, quando o leitor pode utilizar seu conhecimento para decifrar o desfecho do texto nas primeiras páginas. Jouve (2002) acredita que a leitura inocente continua sendo a mais comum, e a ela devemos a dimensão lúdica do texto.

Porém, a releitura é necessária para o entendimento dos “efeitos de sentido” do texto, uma vez que, só entendemos algumas passagens após lermos outras consecutivas, portanto, certas conexões só são percebidas na segunda leitura.

Além disso, Barthes apud Jouve (2002) atenta para a releitura como uma “operação contrária aos costumes comerciais e ideológicos de nossa sociedade” que após a “primeira” leitura, nos recomenda que “jogamos fora” o livro para que possamos comprar outro, e assim sucessivamente. Quando na verdade, só a releitura salva o texto da repetição, pois o multiplica em sua diversidade e pluralidade, não em busca do texto “verdadeiro”, mas do texto plural que consiste no igual e novo.

Reiterando, a leitura é um processo complexo, que abre espaço para várias interpretações, que vão do desejo, as ideologias. Sendo um objeto construído e a construir, entendendo que os textos trazem a leitura ou as leituras que fazemos ou podemos fazer assim como nos deixa livres ou nos torna livres, também pode nos reprimir.

### **1.3. A contação de história e leitura de livros infantis**

Faria e Mello org. (2009) acreditam que contar histórias seja uma característica de todo ser humano, sendo que ao ler ou contar uma história o mais importante é o relacionamento que se cria. Dessa forma, os sons, as palavras, os gestos os olhares são instrumentos utilizados para que quem lê ou conte e quem ouve a história se relacionem, de modo a estabelecer a relação entre a capacidade de contar e a capacidade de ouvir.

As crianças gostam de ouvir histórias, pois se sentem importantes, sabendo que algo está sendo feito para ela, e também satisfazendo muito de seus questionamentos de forma



lúdica, saindo das respostas racionais que os adultos geralmente dão. Além de ser um espaço importante para liberar as angústias que a afligem em seu subconsciente.

Faria e Mello org. (2009) atentam para o fato da criança na educação infantil “ler”, afirmando que quando emprestam a voz da professora, estão lendo, lendo com os ouvidos. E reforça que na infância ler com os ouvidos é até mesmo mais fundamental que ler com os olhos, uma vez que a criança passa a perceber as modulações da vida que estão no texto escrito. “Ela experimenta a voz escrita.” (p. xiii).

Por meio da prática de ouvir histórias é estabelecida uma ligação com a leitura e a criança, que começa a sentir a leitura como algo familiar, sendo aos poucos o ritmo, a linguagem que a história é apresentada, os sons, tudo entra no universo da criança como beleza e agradável experiência de sonoridade. (Faria e Mello, 2009)

Nesta perspectiva “os livros servem para ser tocados, olhados, lidos, folheados, levados para casa, trazidos para a escola e também discutidos, criticados, construídos.” p.11. E a figura do adulto é de extrema importância, pois ele quem propõe cenários, escolhe temas, lugares onde a história será contada.

Lembrando que a criatividade deve ser desenvolvida juntamente com o prazer de viver aquele momento, acompanhada por um adulto, assim como a compreensão da história e a fantasia, descobrindo segredos e imaginando coisas diferentes.

Penso que uma das formas de relação entre a criança e a literatura infantil ocorra no momento da contação de história, feita pelo professor; prática muito comum no ambiente da “pré-escola”. Segundo Kraemer,

a arte de contar histórias é um valioso instrumento no processo educativo. Além de favorecer a socialização, quando os alunos sentam em roda, eles ouvem a história, comentam, recontam, opinam. Aprender a ouvir o outro falar, aprendem a falar e a expressar-se. (2008, p.13)

Desta forma, é possível compreender o valor que deve ser dado a contação de história na pré-escola, uma vez que, como afirma Meireles (1984), o gosto de contar uma história é idêntico ao de escrever, assim como o gosto de ouvir é como o gosto de ler.

Portanto, a contação de história é um momento de relação entre a criança e o livro mediado pelo professor, que deve estar muito atento para fazer deste, um momento único,

estimulando a imaginação e a fantasia da criança, dando subsídios para a criança tirar suas conclusões sobre a história e estimulando a relação estabelecida no momento da contação.

Nesta perspectiva do contar histórias, podemos explorar de diversas maneiras a dinâmica e o lúdico presente nesta atividade. Para que ela ocorra é necessário ler muitas vezes a história escolhida e ter em mente que elas sempre provocam reflexão e aprendizado.

No momento da contação podem ser utilizados alguns recursos, por exemplo, como aponta Mello org (2005) que ao se preparar para contar uma história para as crianças colocava um xale e como uma mágica as crianças se organizavam porque já associavam este momento ao da contação de história. Ressaltando que não é necessária a utilização de muitos recursos, mas fazer algo diferente nestes momentos o torna único e significativo a cada criança.

Bertolani (1999) também nos chama a atenção para o que chamou de “hora do conto” prática que ocorria diariamente na 1ª série observada para sua dissertação de mestrado, esta consistia em um momento em que professores e alunos participavam, onde era “(...) feita à escolha de uma história que seria contada ao grupo [por uma das crianças] num clima informal, de descontração, (...) [esta] poderia ser lida ou contada a partir da memória de *qualquer um dos participantes.*” (p.68). A autora afirma que com esta atividade esperava-se trazer o prazer de ouvir e contar uma história.

Também existe a possibilidade de se trabalhar com as dramatizações, que ocorre quando dividimos a narrativa em sequências e cenas, podendo organizar a dramatização de um livro, que pode ser transformadas em pequenas peças montadas pela turma. Sendo que para facilitar a dramatização pode ser introduzida a figura de um narrador.

Outra opção de relação é levantada por Gorenstein (2002) ao descrever uma atividade que acompanhou em campo durante a construção de seu trabalho de conclusão do curso, que consiste na roda de contação de história na educação infantil, onde o livro é levado para casa e lido por alguma pessoa próxima a criança como, por exemplo, seus responsáveis. No dia seguinte a professora e as crianças formam uma roda na sala e todos contam um trecho da história lida. Acredito que esta forma de interação entre a criança e o livro, mediada geralmente por um adulto da família, ajude na aproximação da criança, do livro e do leitor.

Nesta perspectiva é possível observar que foi construído outro tipo de relação entre a criança e o livro, momento no qual a criança escolhe, se apropria da história e a conta ou lê

aos outros colegas. Penso que na medida em que se trabalha com crianças na educação infantil, que ainda não estão na fase da escrita e leitura sistematizada, as crianças podem fazer a leitura de imagens, baseando-se nas ilustrações trazidas nos livros infantis para construir seu entendimento sobre ela e poder contar aos colegas, estimulando-os a ouvir e contar outras histórias.

Assim, a leitura e a contação de história estão inseridas nas práticas cotidianas da educação infantil, de modo que um complementa e completa o outro, buscando sempre ampliar o universo de possibilidades que existem quando tratamos de livros e histórias infantis.

#### **1.4. Os livros e as ilustrações**

Lembrando que existem livros que não possuem textos, somente imagens, sendo assim “o próprio leitor é que se encarrega de criar à narrativa” (Fernandes, 2003, p.60). Nesta perspectiva a criança tem sua imaginação e criatividade aguçada, além de estimular a apreensão da narrativa via visualização. (Cademortori, 1986). Sendo assim, é estabelecida uma relação direta com o livro e a criança, que se apropria da história somente pelas suas ilustrações.

As ilustrações trazidas nos livros de literatura infantil devem estar articuladas com o texto produzido, de modo que a ilustração também se torne uma narrativa. Para tanto, texto e imagem devem ter uma articulação equilibrada fazendo uso ideal de cada linguagem, que no caso são linguagem visual e a linguagem escrita.

Também devemos ressaltar as diferenças que se apresentam na forma de leitura de um texto, por possuir uma lógica textual e linear, e da imagem, por não ser linear e possibilitar ao ilustrador hierarquizar as imagens de modo que somos guiados por essa hierarquia.

A relação entre imagem e texto podem ter sentido de repetição ou complementaridade. A imagem pode possuir elementos estáticos (ligados a descrição – características, ambiente etc.) e elementos dinâmicos (ligados ao desenvolvimento da narrativa – ação, gestos etc.), onde o autor deve dosar os elementos descritivos para não sobrecarregar a imagem com excesso de informação, e ser claro e econômico em relação aos elementos de ação, lembrando

que nestes casos a ilustração divide espaço com o texto, por isso, se deve aproveitar bem o espaço destinado a ela.

Nos casos dos livros infantis em que a ilustração é maior que a parte escrita, o ilustrador deve estar atento aos detalhes do tempo e espaço, de modo que as crianças acompanhem e dominem a história.

### **1.5. A Biblioteca**

Fernandes (2003) nos atenta para a importância de deixar livros à disposição das crianças, organizando-os em algum móvel formando uma biblioteca, para que estas tenham contato com eles, podendo manuseá-los, virar suas páginas e apreciar suas ilustrações. Ela afirma que desta forma o livro é integrado à vida da criança, tornando-se tão importante quanto seus brinquedos.

Além disso, é importante que a biblioteca apresente um espaço para que a criança possa se relacionar fisicamente com os livros, o que possibilita a entrada no universo de maravilhas, onde o canto da leitura é um mundo fascinante.

Faria e Mello org. (2009) contam sua experiência em uma creche de Bolonha, onde os livros são classificados como livros de pegar, de escutar e de olhar. Para crianças menores 6 meses, os livros são de plástico, tecido, para que todo corpo da criança possa aproveitar do livro. O espaço para que aconteçam essas experiências também faz a diferença, deve ser um lugar macio, bem aconchegante. Portanto, nesta perspectiva a primeira experiência da criança com o livro é sempre físico.

As experiências de crianças mais velhas – 1 a 2 anos – são marcadas pela curiosidade, portanto, são disponibilizados livros de papelão, com perfurações, e o espaço ganha almofadas, poltronas e cadeirinhas. Lembrando que os livros estão sempre à altura das crianças. Para crianças maiores pode haver também mesas baixas para leitura em grupo ou individual, os livros podem ficar em estantes, não mais a altura das mãos, mas pode colocar uma escadinha para a criança subir.

Enfim todas essas práticas não são fixas, muito menos o modelo correto a se fazer. Essas são experiências que deram certo, naquele contexto, com aquelas crianças, daí a

importância do professor conhecer sua turma, seus gostos e preferências, para poder montar o cantinho da leitura, e selecionar os livros, de forma que as crianças se sintam protegidas, mas a vontade para viajar no mundo da imaginação que é proporcionado pelos livros.

## **1.6 Os Cantinhos**

Os cantinhos se apresentam como uma das formas de organização do espaço da sala, utilizado principalmente na educação infantil, por seu caráter, de certa forma, menos escolarizante e mais aberto do que as escolas de ensino fundamental.

Quando utilizado, a sala se transforma em pequenos “ateliês”, onde são oferecidas diferentes possibilidades de atividades, jogos, brincadeiras, e as crianças escolhem onde querem ir, e o que querem fazer, devendo em algumas situações, pelo posicionamento do/a professor/a fazer um rodízio entre os cantinhos dispostos pela sala ou por sua própria vontade transitar entre as atividades oferecidas. Este tipo de organização estimula a autonomia da criança, que já pode escolher o que fazer e quando quer trocar de atividade.

Neste contexto, os livros de literatura infantil fazem parte de um dos cantinhos, onde são e/ou ficam expostos de modo que as crianças possam se aproximar e explorá-los livremente, devendo estar sempre à altura das crianças, os livros, selecionados pelo/a professor/a formam assim uma biblioteca de sala, substituindo a biblioteca da escola ou sendo o único modo das crianças terem contato com os livros, uma vez que muitas bibliotecas estão desativadas.

Segundo Faria e Mello (2009, p.17), o importante é que nesse canto da leitura, a criança entra em contato com os livros em lugares que ela se sente à vontade e pode instalar-se com conforto. Dessa forma, é necessário que o/a professor/a tenha uma observação atenta e perceba como as crianças gostam de ficar enquanto estão neste cantinho, para que assim possa proporcionar o máximo de liberdade às crianças.

## 2. O trabalho de mediação do/a professor/a

[...] o homem não nasce homem. Ele forma-se homem [...] necessita aprender a ser homem [...] Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.  
Dermeval Saviani. (2007, p.154)

**A**pós o relato de possíveis formas de relação entre criança/livro é preciso ressaltar que, como afirma Valente (2006) o texto em si não é o personagem principal da leitura e sim a relação dos leitores com o texto, que vai interferindo no processo de constituição de suas práticas e produções de sentidos. Dessa forma, é importante que a criança possa construir um significado para a história e criar um sentido para ela.

Devemos entender que os livros de literatura infantil são objetos de comunicação e demandam um esforço para a construção de sentidos e significados, sendo trabalho do/a professor/a engajar as crianças numa proposta conjunta de compreensão, sendo fundamental a interação da criança com o/a professor/a e com as demais crianças. (Brandão; Leal; Nascimento, 2013)

Desse modo, é importante a forma de conduzir a conversa para estimular a compreensão das crianças sobre o livro, sendo que este diálogo, bem como as perguntas e propostas feitas pelo/a professor/a, conduzirá a forma de pensar das crianças. (Brandão; Leal; Nascimento, 2013)

Por isso, como destacam Brandão; Leal; Nascimento (2013) é importante que o/a professor/a reflita sobre o vão ler, sobre o que vão conversar antes da leitura, como a leitura será conduzida, que perguntas sucederão após a leitura e se for o caso pensar que atividades de extensão da leitura serão propostas, sendo reflexões essenciais para a produção de sentido da leitura nas crianças. Além de estar disponível para a fala das crianças durante a leitura, entendendo as conexões que vão sendo feitas, bem como as crianças vão compreendendo a história.

Ainda a respeito da mediação da prática da leitura da literatura infantil, o professor também pode propor perguntas de previsão sobre a história, fazendo as crianças levantarem hipóteses sobre o que e/ou como vai acontecer na/a história.

É possível afirmar, então, que as crianças estão em constante interação com o mundo letrado, portanto já se relacionam com a leitura fora do âmbito escolar. Debus (2006) acredita que a criança pequena ao conviver e envolver-se com práticas sociais de leitura e escrita, já pode ser considerada letrada.

Neste sentido o/a professor/a de educação infantil deve oferecer diferentes gêneros discursivos e diversos suportes de textos, uma vez que, como afirma Cademartori (1986), o contato inicial com a literatura não exige o domínio do código escrito.

Os livros literários apresentam um peso fundamental no estabelecimento de relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, onde é produzido o desejo de aprender a ler e a escrever, e aprender a gostar de ouvir a leitura, além de ter acesso à literatura para que desejem se tornar leitores. (Kramer et. all. 2011)

Entendendo a complexidade que envolve a relação criança/livro, e tendo por base o que afirma Debus (2006) de que, promover o encontro das crianças com a leitura literária significa ampliar o seu repertório linguístico e cultural, possibilitando-lhes outra compreensão da realidade. Buscamos entender de que forma ocorre este encontro, considerando as diversas possibilidades de interação entre a criança e o livro de literatura infantil.

Segundo Kishimoto (2010), devemos compreender que as crianças já trazem saberes prévios da casa e da comunidade em que está inserida para comunicar-se na escola. Nosso trabalho, como professor/a, é de investigar quais são esses saberes da cultura popular que as crianças trazem de suas casas, para assim valorizar o interesse delas e estabelecer uma articulação entre casa e escola, para podermos trabalhar com os saberes que estão presentes nos livros e textos, de forma a construir a criticidade nas crianças.

Os jogos e brincadeiras, também devem estar presentes na educação infantil, pois estimula o desenvolvimento da criança. Reforçando as possibilidades de trabalho, de modo que trabalhar valorizando o lúdico é criar possibilidades de transcender o mundo, criar outra realidade, criando assim, outros contextos para pensar e agir. Além de criar base de inserção criativa no contexto cultural vivido. (Berni, [s.d.]. p.2541)

Constitui-se importante destacar que o trabalho de pesquisa parte do pressuposto de que o uso do livro infantil na etapa da educação infantil não se configura como uma antecipação à escolarização, na qual há aprendizagem mecânica de uma habilidade técnica – no caso a escrita; devemos entender que:

as atividades de expressão, como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo. (MELLO, 2005, p.24)

Na educação infantil o brincar e o cuidar são indissociáveis, bem como a compreensão da criança como sujeito de culturas e de direitos; o que engloba o direito de brincar, de crescer, de desenvolver-se e de aprender “em um ambiente multicultural de valorização às diferenças e, em um contexto de vivências diversificadas e de espaço não escolarizado ou *“adultocentrico”*”. (Momma-Bardela, 2012, p.5)

Daí a importância da mediação docente, na medida em que ela é responsável por proporcionar boa parte dos direitos das crianças; podendo colaborar para “humanizá-las” ou “desumanizá-las”. Lembrando assim dos avanços e desafios em relação à dimensão do trabalho político-pedagógico do professor, devemos assumir uma postura profissional que exponha nossa condição de sujeito e protagonista da educação e na transformação criativa e prazerosa da mesma. (Momma-Bardela, 2012, p.13)

Segundo Momma-Bardela (2012) é imprescindível ter a criança como foco do trabalho educativo, uma vez que a Educação Infantil constitui-se como direito da criança, tendo em vista o desafio de proporcionar a ela uma infância em condições dignas, em um ambiente saudável e acolhedor. . Constitui-se importante, nesse contexto entendê-las como sujeitos de saberes, culturas e historicidade, para assim compreender o desafio e as diversas possibilidades de aprendizagem dessas crianças. Lembrando que a escuta é imprescindível para uma educação dialógica, que permite que o processo de mediação ocorra com diferentes e diversas práticas considerando as possibilidades transformadoras e formadoras que permeiam o processo de aprendizagem humana.

Nesta perspectiva a criança é vista com um potencial criativo que significa e resignifica o trabalho feito pelo professor e também o sujeito, professor. Desta forma as interações estabelecidas no cotidiano se modificam, dando espaço para aquilo que fora planejado e possui intencionalidade, mas também para o imprevisível, que acontece por estarmos nos relacionando no presente, no vivido.



Desta forma, Momma-Bardela (2012) nos apresenta a concepção de educação triádica, onde o professor mediador deve mediar à interação das crianças/sujeito com as possibilidades lúdicas e imaginativas do mundo/objeto. Assim, na escola, compete ao professor favorecer a socialização e interação das crianças com as diversas formas de conhecer, ler, viver. É importante ter clareza sobre as aprendizagens, saberes e vivências que as crianças possuem, bem como refletir sobre o que ensinar, como ensinar e etc. Os professores não devem trilhar este caminho sozinho, mas sim construir possibilidades, trabalhar coletivamente, propor espaços de formação, e redimensionar rumos da educação.

Tomando por pressuposto o que Berni [s.d.] caracteriza como mediação na perspectiva de Vygotsky: “o processo que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros *homens*” (p.2539). Reforçamos a responsabilidade dos/as professores/as neste processo, uma vez que o desenvolvimento se dá pela aprendizagem, que ocorre pela mediação. Voltando a lembrar da importância de observar e investigar os conhecimentos prévios das crianças e assim intervir para reorganizá-lo, elevando-o a outro patamar.

Complementando o conceito de mediação em Vygotsky, Martins e Moser (2012) afirmam que a mente forma os conceitos pela mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social.

Entendendo assim que a “*linguagem* ocupa um lugar central nas proposições vygotskianas. É pela linguagem que os seres humanos interagem não somente entre si, mas com o ambiente, com a história, apropriando-se da cultura.” (Costas e Ferreira, 2010. p.211)

Costas e Ferreira (2011, p.209) afirmam que para Vygotsky, as crianças se socializam, pois elas não são sociais por natureza, produzem-se no meio social, são seres interativos. A seu ver o desenvolvimento é um processo que deve considerar os aspectos biológicos e estes se transformam em culturais. Portanto, a criança se constitui como um sujeito interativo e, neste processo, utiliza a fala como um instrumento para organizar o pensamento. A interação é, então, o modo como os seres humanos vão se desenvolvendo mediante aspectos culturais.

Pensando no meio, Martins e Moser (2012) acreditam que o acesso do homem ao mundo não se dá de forma direta, pois passa por uma mediação que permite ao homem o acesso indireto. Assim, o significado está na utilização da palavra, que depende do contexto e

cultura a qual está inserida. Daí a importância e a necessidade de levar em conta a dimensão sociocultural no ensino e na aprendizagem. Lembrando que tal fato ocorre não só na aprendizagem, mas no próprio desenvolvimento humano. (Martins e Moser, 2012. p. 15).

Para Saviani (2007) trabalho e educação são atividades especificamente humanas. A essência do homem é o trabalho, produzido pelos próprios homens, produzindo seus próprios meios de vida. Portanto, *“o homem não nasce homem. Ele forma-se homem, aprende a ser homem, e a formação do homem se dá no processo educativo”*. (p.154) Segundo ele a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, *“aprendemos a produzir nossa existência no próprio ato de produzir, desta forma é quando os homens se relacionam uns com os outros que se educam e educam as novas gerações”*. (p.154)

Pensando nisso, reiteramos a importância de nos educarmos considerando todas nossas linguagens. Desta forma, fica impossível não considerar a literatura infantil como nossa aliada neste processo, uma vez que ao descrever diversas possibilidades de exploração dadas pelos livros de literatura infantil, estamos trabalhando com as múltiplas formas de linguagem que nos constitui. Lembrando do papel fundamental da mediação docente para o desenvolvimento da criança.

Portanto, a forma como ocorre à mediação docente influi no modo como as crianças vão se desenvolver, bem como, compreender as possíveis relações que vão sendo estabelecidas com a literatura infantil, com si mesmo e com o mundo. (Brandão; Leal; Nascimento, 2013)

### 3. Dimensões Teórico-Methodológicas – subsídios para escolha da turma a ser observada

“A Metodologia Científica (...), significa introduzir o discente no mundo dos procedimentos sistemáticos e racionais, base da formação tanto do estudioso quanto do profissional, pois ambos atuam, além da prática, no mundo das idéias. Podemos afirmar até: a prática nasce da concepção sobre o que deve ser realizado e qualquer tomada de decisão fundamenta-se naquilo que se afigura como o mais lógico, racional, eficiente e eficaz.” Marconi e Lakatos (2003, p.17)

Com o intuito de compreender como as crianças se relacionam com os livros infantis na educação infantil, levando em consideração a importância da mediação do professor para construção e fortalecimento desta relação, realizamos um levantamento bibliográfico, sobre os principais trabalhos já realizados, buscando autores que tratassem do tema abordado em livros, artigos e teses. Nem tudo o que foi encontrado neste levantamento foi lido, uma vez que alguns documentos não interessam ao tema estudado. Após definirmos os documentos a serem pesquisados, procedemos à leitura. (Severino, 2002)

Segundo Marconi e Lakatos (2003) a leitura é fator decisivo de estudo, sendo que a maior parte dos conhecimentos é obtida através dela. Neste processo são obtidas informações básicas e específicas do tema, mantendo o foco em nossos objetivos.

Entendemos que para subsidiar as discussões e questões levantadas no decorrer da leitura selecionada a partir do levantamento bibliográfico, foi necessária a realização de uma pesquisa de campo a fim de observar como se dá os momentos de interação entre as crianças e os livros de literatura infantil, bem como se estabelece o trabalho de mediação do/a professor/a, entendendo que os livros infantis são importantes para a inserção da criança no mundo e o trabalho de mediação do/a professor/a seja fundamental para que este espaço exista. Importante ressaltar que a pesquisa de campo não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejem estudar. (Marconi e Lakatos, 2003, p. 190).

A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em Campinas/SP, (termo de autorização da pesquisa – anexo 2) onde foi feita observação não-participante de uma das turmas de agrupamentos, no caso o agrupamento II, nos momentos em que a literatura infantil esteve presente. Lembrando que na observação não-

participante o pesquisador não se deixa envolver pelas situações, uma vez que presencia o fato, mas não participa dele, está lá mais como um espectador. (Marconi e Lakatos, 2003)

Ao proceder com a observação, foi feito levantamento dos livros de literatura infantis utilizados e disponíveis na sala durante as observações, além das leituras e sistematizações das informações colhidas em campo, para posteriormente proceder à análise e interpretação dos dados, que segundo Marconi e Lakatos (2003, p.167) constituem-se o núcleo central da pesquisa. A elaboração da análise permite que nossas indagações sejam respondidas bem como as relações entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas sejam comprovadas ou refutadas.

Para fazer a escolha de qual agrupamento acompanhar, foi feita a descrição, seguida de uma análise de como e onde a literatura infantil aparece no Projeto Político Pedagógico da Instituição e nos Planos Anuais das professoras; bem como uma entrevista (anexo 1) estruturada com a orientadora pedagógica da Instituição, visando o aprofundamento das práticas cotidianas estabelecidas nas turmas dos agrupamentos da EMEI.

Segundo Marconi e Lakatos (2003) antes da análise e interpretação dos dados devem ser realizados a seleção, codificação e tabulação. Para a seleção foi necessário o exame minucioso dos dados obtidos, submetendo-os a uma verificação crítica, uma vez que eles podem apontar tanto excesso como falta de informações. A codificação transformou os dados qualitativos em quantitativos nos auxiliando na tabulação, bem como na comunicação. A tabulação consiste na disposição dos dados em tabelas, quadros ou gráficos, o que possibilita maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles e permite sintetizar os dados de observação. Tendo sido necessária o uso desta técnica para compreender mais facilmente como e onde a literatura infantil aparece no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como está organizada nos Planos Anuais das professoras.

A seleção do material instrumental metodológico está diretamente relacionada ao problema a ser estudado (Marconi e Lakatos, 2003), portanto, para a elaboração desta pesquisa proviemos à coleta de dados indo a campo, onde procedemos à observação não-participante, entrevista e análise de documentos (Projeto Político Pedagógico).

### 3.1 Projeto Político Pedagógico da Escola - Descrição e Análise

A pesquisa se desenvolveu em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) situada em Campinas / SP, tendo como mantenedor o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) Sul. A EMEI funciona por períodos: manhã – 7h30min às 11h30min e tarde – 13h10min às 17h10min, ela tem capacidade para atender até 202 crianças, tendo matriculado 170 crianças, de dois anos e meio até cinco anos e onze meses de idade. Por período funciona uma turma de Agrupamento II tendo em média 16 crianças por sala e três turmas de Agrupamento III tendo em média 25 crianças por sala.

Possui os seguintes equipamentos: quatro salas, um parque de areia descoberto, cozinha, refeitório, quatro banheiros, sala dos professores, sala da direção, barracão e sala pequena para organização dos livros, CD's e revistas.

A EMEI afirma em seu Projeto Político Pedagógico que pretende garantir uma educação em que a criança seja o foco. Desta forma, reconhece a criança como ser social, histórico, cidadão, sujeito de seu processo de conhecimento. Tendo o espaço escolar de formar cidadãos críticos, ativos, participantes e integrados no meio social.

A literatura infantil aparece de modo geral no Projeto Político Pedagógico em diversos momentos, que se encontra organizado da seguinte forma (sumário):

Ofício de encaminhamento do Projeto Pedagógico ao Representante Regional da SME; Termo de aprovação assinado pela diretora da unidade educacional; Caracterização da unidade educacional; Nome da unidade educacional; Endereço da unidade, endereço(s) eletrônico(s) e telefone(s); Localização e Caracterização do bairro; Horário de funcionamento da unidade educacional; Atos oficiais: data da publicação, da Portaria de autorização de funcionamento da unidade educacional. Portaria de autorização de curso(s); Horário(s) do curso(s); Recursos Físicos e Materiais; **Alimentação; Caracterização do aluno;** Recursos Humanos; **Identificação das equipes:** gestora, de apoio escolar, de agente de educação infantil/monitor infanto- juvenil e de professores; mencionando nome, matrícula, situação funcional/trabalhista, **atribuições**, competências e responsabilidades; Quadro de horário de cada profissional da unidade educ; Os coletivos e os órgãos de representação; Organização geral da unidade educacional; **Objetivo** de cada etapa e/ou modalidade da educação básica oferecida(s)pela unidade educacional; Organização da matrícula do aluno; Procedimento de

recuperação de aluno; Calendário escolar homologado; Matriz (es) Curricular(es); Quadro das salas de aulas com os respectivos horários de ocupação de cada turma; ANEXO contendo: Os **Planos de Ensino** de cada professor, incluindo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em relação aos temas transversais e à Ed. Inclusiva; Plano de Trabalho da Equipe Gestora. Gestão financeira; Relatório de auto avaliação; Plano de Trabalho da Comissão Própria de Avaliação, no caso da Educação Infantil, o Plano de Trabalho da equipe gestora, considerando: Metas; Ações para o cumprimento das metas; Responsáveis pelas ações; Indicadores para monitoramento das ações; Cronograma das ações planejadas; Propósitos Educativos da unidade educacional; Organização pedagógica dos tempos/espços escolares; Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos, com os respectivos planejamentos e formas de avaliação; Atas da avaliação do Projeto Pedagógico, referentes ao ano anterior; Formas e critérios de enturmação nos agrupamentos, ciclos e classes; Processo de Avaliação; Indicadores: De ensino aprendizagem; **De ensino aprendizagem, para a Educação Infantil**; Relatório do coordenador pedagógico e parecer do supervisor educacional; Termo de homologação do Projeto Pedagógico; Portaria do Representante Regional.

Os pontos destacados acima em negrito são aqueles em que a literatura infantil aparece, e serão descritos abaixo:

**Alimentação:** a literatura infantil aparece como atividade de contação de histórias, juntamente com atividades lúdicas e práticas que valorizam e incentivam os hábitos alimentares.

**Ficha individual dos alunos:** a literatura infantil aparece junto com internet, jornais e revistas, em uma pesquisa realizada com os pais, sobre o acesso que possuem a esses materiais, sendo que a maioria das crianças não possui acesso, com exceção do tempo que passam na EMEI.

**Atribuições da diretora e da orientadora pedagógica, respectivamente:** orientar e acompanhar escolha de livros e recursos didáticos pedagógicos; promover ações e projetos de incentivo a leitura.

**Atribuição do docente:** conhecer acervo da biblioteca escolar, a fim de desenvolver ações e projetos de incentivo a leitura e pesquisa

Objetivo da Educação Infantil: propiciar novas formas de sociabilidade e subjetividade comprometida com ludicidade, democracia, sustentabilidade.

Objetivo da EMEI: incentivar participação em atividades lúdicas, individuais ou em grupo com o objetivo de viverem o “ser criança”. Promover valorização histórica cultural e étnica com jogos e brincadeiras, livros infantis, teatro, textos informativos e outros recursos.

Para entender os planos anuais das professoras devemos compreender qual o eixo norteador da Instituição neste ano: Sítio do Pica Pau Amarelo, segundo o Projeto este eixo foi escolhido pelo grupo de educadores da EMEI visando à possibilidade de levar as crianças a riqueza de nossa cultura, conhecer a identidade nacional, através dos costumes de nosso povo e de outras regiões.

Buscando resgatar cantigas, brincadeiras, brinquedos, receitas e jogos folclóricos do Sítio e apresentar as crianças Monteiro Lobato, o autor de histórias que encantam gerações e gerações. Mostrando as crianças que todos os personagens que fazem parte do sítio estão interligados conosco pelas suas características.

O projeto tem por objetivo instigar a curiosidade e o prazer pela leitura, tendo por algumas metodologias o levantamento prévio sobre os saberes das crianças sobre as obras de Monteiro Lobato, assim como levantamento de suas principais obras, dramatizações, vídeos, histórias e mascotes, músicas, jogos e brincadeiras diversas, etc.

A literatura infantil é encontrada em todos os planos de ensino observados, sendo no total quatro planos, entendendo que a observação de um dos agrupamentos deverá ser feita no período da manhã, que engloba um agrupamento II e três agrupamentos III.

Para melhor compreensão dos Planos Anuais analisados fez-se necessário a utilização de uma tabela, a qual explicita a turma e a inicial da professora responsável, sequência que será mantida durante a descrição e análise dos planos.

Professora L.	Professora N.	Professora A.	Professora M.
AGII/A	AGIII/A	AGIII/B	AGIII/C

No plano anual de L, professora do agrupamento II/A, a literatura infantil se faz presente de várias maneiras, ela destaca que uma das coisas que as crianças gostam é de ouvir histórias, também ressalta seu entendimento sobre as crianças, colocando-as enquanto seres, portanto acredita que aprende e ensina com elas, tornando as crianças ativas no processo de ensino, estabelecendo o contato entre a criança e a cultura, tendo por mediadores a professora e as demais crianças.

Seu trabalho é desenvolvido dentro da teoria histórico-cultural de Vygotsky, a partir da Pedagogia de Projetos e de atividades diversificadas desenvolvidas nos “cantinhos”, valorizando a autonomia da criança na escolha dos temas trabalhados e nas atividades realizadas em sala, que surgem em sua maioria do cotidiano e interesse demonstrado pelas crianças.

Seguindo o eixo norteador do Sítio do Pica Pau Amarelo, a professora L pontua algumas atividades que serão realizadas durante o ano, dentre elas a narração de histórias aparece em atividades individuais e também coletivas, além da “sacolinha da leitura” onde toda sexta feira uma criança leva uma sacola contendo: fantoche, revista, texto leitura para a família e livro infantil. Sendo o objetivo de este trabalho incentivar a leitura, e também estreitar as relações afetivas entre as famílias, oportunizando o conhecimento de diferentes tipos de leitura.

A organização do dia-dia está pautada em cima de algumas atividades, como a **roda**, onde as crianças têm como conteúdo: música, literatura, temas especiais, chamada, escolha dos ajudantes, estabelecimento de regras, discussão de problemas na sala e dilemas sociais e morais. Os **cantinhos**, que são divididos entre “mesa de atividades” que consiste em desenhos, pintura, recorte, colagem, jogos de regras; faz de conta, que engloba a casinha, ferramentas e o cantinho da leitura; e área de movimento (tapete) jogos de construção e roda. **Hora da arrumação** que consiste no momento de se trabalhar o desenvolvimento dos sentimentos de necessidade moral e a responsabilidade das crianças. **Parque e/ou atividades externas**, acontecem fora da sala, onde são apresentadas diferentes atividades para que as crianças possam brincar, imitar, imaginar e criar livremente, junto com a professora e com as outras crianças. **Lanche e Higiene** perpassam a satisfação das necessidades fisiológicas, e criam momentos ricos para a troca de experiências, além de proporcionar o estabelecimento de vínculos afetivos com os adultos.



A **avaliação** se dá no dia-a-dia com a turma, também através do caderno de registro diário, fotos, vídeo, livro da vida (Freinet), observação e registro dos trabalhos e atitudes das crianças, além da ficha descritiva que contempla os objetivos do trabalho da Educação Infantil bem como a trajetória realizada pela criança que é entregue as famílias trimestralmente.

Para a realização do plano anual, a professora L. baseou-se em alguns autores, leis, diretrizes e referências: MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. Pro-Posições, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, mar/1999; MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: Goulart, A. L e Mello, S. A. (orgs) Linguagens Infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005; FARIA, A. L. G. de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia de educação infantil. 2ª ed. Campinas. SP: Editora Unicamp, Cortez, 2002; Secretaria de Educação. Diretrizes Curriculares de Educação Infantil: Versão Preliminar III- Texto em Construção São Paulo– Campinas 2012; Secretaria de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. Currículo em Construção. Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas, São Paulo -Campinas. 1998; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, CEB, Brasil 2009; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; DIAS, R.. J. (trad.). Professoras da Pré-escola em Ação. Pedagogia Freinet. 1996; BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996; BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

O plano anual de N., professora do agrupamento III A, procura respeitar as crianças em suas particularidades e necessidades, sendo realizada uma sondagem de interesses, onde N. ouve, registra e planeja junto com as crianças. Sua abordagem teórica é baseada em Freinet. O letramento faz parte de seu planejamento, uma vez que procura apresentar a leitura e a escrita como prática natural e prazerosa, acreditando ser a escola o local onde a criança deva se desenvolver integralmente, entendendo-a como uma cidadã de direitos a serem respeitados, bem como ter sua infância respeitada e valorizada.

Seguindo com o eixo norteador da escola: Sítio do Pica Pau Amarelo, N. destaca algumas atividades consideradas por ela importante para o desenvolvimento das crianças,

onde segundo Freinet as crianças se constroem na e pela expressão livre, portanto, cabe a escola proporcionar um ambiente favorecedor e disponibilizar diversos materiais em diferentes tempos e espaços (N é OUTRA PROFESSORA?)

Algumas atividades citadas no plano são: **artes**, onde desenvolve diferentes técnicas de desenho e pintura, bem como a confecção de brinquedos e jogos com sucata e a exploração da criatividade infantil através do desenho livre; **dança, teatro e brincadeiras de faz de conta**, onde a criança pode explorar sua expressão corporal; texto livre coletivo e individual proporcionado pela educadora que proporciona a expressão do pensamento e sentimento da criança; **músicas**, trazidas no sentido de recuperar as velhas cantigas que acompanhavam as brincadeiras de rua, acreditando que através da música a criança desenvolve a expressão verbal e corporal. A literatura infantil aparece em meio a desenhos, receitas, pintura, escrita, vídeos, quando N. diz do **letramento; meio ambiente**, que será explorado também na própria escola através de aulas passeio, onde o contato com a natureza será estimulado; **diversidades étnicas racial para este enfoque serão** trabalhadas projetos voltados ao tema com a intenção do respeito e valorização das diferenças, que serão feitos através do brincar, histórias, fotografias, revistas; **o brincar** é bastante valorizado por N., pois é no brincar que a criança cria, dialoga, argumenta, resolve conflitos, além de estimular sua curiosidade, iniciativa, desenvolvimento da linguagem. História aparece como uma ferramenta de trabalho que desenvolve a criatividade, imaginação, valores, etc. Fará parte do trabalho como meio de desenvolver conteúdo implícito, onde uma pequena biblioteca estará a disposição para o manuseio e exploração bem como para empréstimos semanais.

A avaliação é feita a partir da observação, que pode detectar mudanças no planejamento, sendo que as crianças também podem realizar auto avaliação em sobre determinadas situações e comportamentos.

As referencias utilizadas por N. foram: DIAS, R. J. (trad.), Education Populaire Groupe maternel liègeosis – A Pedagogia Freinet na Educação Infantil hoje. BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Secretaria de Educação. Diretrizes Curriculares de Educação Infantil: Versão Preliminar III- Texto em Construção São Paulo– Campinas 2012. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. Currículo em Construção. Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas, São Paulo, Campinas. 1998. Referencial Curricular Nacional

para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Vol. 03 MEC/SEF, 1998.

Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Proposta Curricular da Educação Básica - Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Campinas, 2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. da G. S. – “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil”, Ed. Artmed, 2008.

O plano anual de A. professora do agrupamento III B, traz que seu planejamento se constituirá no processo de elaboração, apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens por meio da “**experienciação**” de diferentes linguagens, que engloba crianças, famílias e a equipe escolar. Dando ênfase no aspecto do brincar e cuidar, registrando com fotos, relatos, desenhos, projetos, pinturas, brincadeiras, etc.

Um dos projetos que está em execução, tanto para as crianças quanto para os professores, é o **projeto identidade**, que explora tema como diferenças sociais, consumismo, idade, família, etc.

A partir do eixo principal que é o Sítio do Pica Pau Amarelo serão exploradas diversas atividades a partir de seus personagens, como histórias, brinquedos, quitutes, música, mascote e etc.

A **rotina** também faz parte do cotidiano, onde no começo do dia as crianças sentam e a professora apresenta a contação de história, que varia entre notícias, poesias, textos e etc. o empréstimo de livros também ocorre semanalmente com o intuito de aproximar as crianças com o mundo das letras, cores e textos.

A **adaptação** das crianças também é valorizada, pensando as culturas infantis, em um olhar e uma escuta mais atenta as crianças. Nos cantinhos são disponibilizados materiais, objetos, brinquedos que podem ser manuseados e são móveis, e nos espaços externos terão brincadeiras livres e dirigidas. Traz algumas histórias do sítio como um modo de criar e fantasiar, também diz sobre o letramento, explorando as múltiplas linguagens e promovendo o conhecimento de si e do mundo. A avaliação para A. é um processo constante em forma de registro diário através de fotos, desenhos, livro da vida e painéis.

As referencias utilizadas por ela foram: ARROYO, M. G. O Significado da Infância, texto apresentado no I Simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília, 1994.

DIAS, R. J. (trad.). Professoras da Pré-escola em Ação. Pedagogia Freinet. 1996. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, CEB, 2010. BARBOSA, M. C. S., HORN, Maria da graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008. BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. FARIA, A. L. G. de. PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios – 6ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Coleção Polêmicas do nosso tempo. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Proposta Curricular da Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Campinas, 2009. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. Currículo em Construção. Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas, São Paulo - Campinas. 1998. Secretaria de Educação. Diretrizes Curriculares de Educação Infantil: Versão Preliminar III- Texto em Construção São Paulo– Campinas 2012.

O plano anual da professora M. do agrupamento III C integra regras e limites de convívio social entre crianças e adulto. Procura desenvolver as habilidades motoras, a concentração, o interesse pelo novo, trabalhar com as diferentes linguagens incluindo o “letramento”, trazendo sempre o lúdico.

M. trabalha com alguns **projetos**, dentre eles o empréstimo de livros semanalmente, e com os interesses e necessidades das crianças, considerando o desejo e a curiosidade infantil, que é expressa também nos momentos de roda. O eixo norteador Sítio do Pica Pau Amarelo permite resgatar algumas brincadeiras, lendas, histórias, etc. incentivando o brincar, representar, cantar, favorecendo o contexto da aprendizagem.

Algumas atividades que são trabalhadas pela professora envolvem o desenvolvimento **lógico matemático, artes plásticas, educação alimentar**, linguagem **oral e verbal** que envolve a leitura de livros pela professora e o manuseio por parte das crianças, relacionando-os ao letramento. A sala é montada com os **cantinhos**, a avaliação é contínua e permanente,

feita através de registro diário, observação e acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

As referências utilizadas pela professora M. foram: Secretaria de Educação. Diretrizes Curriculares de Educação Infantil: Versão Preliminar III- Texto em Construção São Paulo–Campinas 2012. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. Currículo em Construção. Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas, São Paulo -Campinas. 1998. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, CEB, Brasil 2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; DIAS, R. J. (trad.). Professoras da Pré-escola em Ação. Pedagogia Freinet. 1996. BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. FREIRE, M. A paixão de conhecer o mundo: relatos de uma professora. Rio de Janeiro: Paz. HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Pré-Escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1998. WAJSKOP, G. Brincar na Pré-Escola. São Paulo: Cortez, 1995. Porto Alegre: Mediação, 1999.

A partir da leitura dos planos anuais das professoras, dando enfoque a literatura infantil é possível notar que no plano de L., professora do AGII/A, a literatura infantil está presente em diversos momentos, sendo ela própria caracterizada como uma atividade, inclusive fazendo parte do cotidiano das crianças, uma vez que está presente como um dos materiais dispostos presente no “cantinho” da leitura, além de estar presente no momento da roda e da “sacolinha” de leitura.

No plano anual de N., professora do AGIII/A, a literatura infantil aparece em alguns momentos, inseridas em atividades específicas, juntamente com outros recursos como fotos, revistas, pintura e etc., além do empréstimo de livros.

No plano anual de A., professora do AGIII/B, a literatura infantil aparece na contação de histórias feita no começo do dia, no empréstimo semanal, nas histórias do Sítio do Pica Pau Amarelo, e também como um dos materiais para subsidiar algumas atividades.

No plano anual de M., professora do AGIII/C, a literatura infantil aparece no projeto de empréstimo semanal de livros e também como uma das atividades que envolvem a linguagem oral e verbal além de subsidiar trabalhos sobre o eixo norteador sobre o Sítio do Pica Pau Amarelo.

Pensando em como são organizadas as salas, podemos observar que todas apresentam os “cantinhos”, porém, o que é explorado nestes cantinhos varia de professora para professora, sendo que alguns casos os materiais, objetos e brinquedos oferecidos mudam, e as crianças têm a opção de escolher em qual “cantinho” quer ficar. Sendo que os livros de literatura infantil aparecem especificamente como um dos “cantinhos” disponíveis no plano da professora L. (AGII/A).

### **3.2. Entrevista com Orientadora Pedagógica**

Após a descrição e análise do Projeto Político Pedagógico da Instituição, a fim de aprofundar as práticas nos agrupamentos que envolvem a literatura infantil na EMEI, foi feita a construção de um questionário destinado à orientadora pedagógica que solicitou que o mesmo fosse enviado via e mail, respondido, e mandado de volta para mim. (anexo 1) Contudo, nem todas as questões foram respondidas, e o aprofundamento necessário não viera. Desta forma, a orientadora pedagógica se disponibilizou para agendarmos uma conversa para maiores esclarecimentos sobre o assunto.

Todas as questões são relacionadas à como, onde e por que, ocorrem práticas relacionadas à literatura infantil no contexto daquela Instituição, bem como a gestão da escola dá subsídios para que este trabalho aconteça. Quando questionada sobre os subsídios dados as professoras a orientadora diz que ele dado **“Valorizando a importância da literatura infantil a todo momento dando oportunidade para que os professores possam adquirir todos os livros que se fizer necessário para o trabalho em sala de aula”**. Deste modo entendemos que as professoras possuem possibilidades de aquisição de livros para o trabalho em sala.

Continuando com as questões, a orientadora se remete a algo constante no projeto político pedagógico e mais especificamente nos Planos Anuais das professoras. A questão

envolvia os livros de literatura infantil no cotidiano da EMEI, e ela diz que **“Os livros de histórias infantil se encontram de fácil acesso nos cantinhos de leitura e semanalmente levam para casa um livro de sua livre escolha para casa e ler com a família...”** Porém, continua a resposta dando mais especificidade a cada turma, quando diz: **“Algumas professoras além do livro também tem a sacola de leitura, onde conta livros, caderno de registro, fantoches, vídeos e outros.”** Desta forma, é possível entender que todas as turmas possuem ao menos duas práticas apontadas na resposta que são o cantinho da leitura e a retirada de livros levados para casa. Contudo, algumas turmas não se limitam a estas práticas e vão além, disponibilizando a sacola de leitura, que engloba não só os livros de literatura, mas outras possibilidades de desdobramento do mesmo.

Importante destacar que a orientadora pedagógica em nenhum momento do questionário irá citar nomes ou das turmas ou das professoras. Dificultando o trabalho de aprofundamento das práticas de literatura, que envolve a observação de uma turma em que a professora trabalhe diversas e diferentes possibilidades de exploração dos livros de literatura infantil. A partir disto, pressupõe-se a necessidade de um complemento ao questionário disponibilizado, que foi sanado, em uma conversa agendada com a orientadora pedagógica.

Continuando com as questões, a postura da orientadora sobre como a literatura infantil está presente no cotidiano da Instituição fica clara quando ela diz que ela deve aparecer **“diariamente, pois ouvir e contar histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das crianças em todas as idades (...)** Além disso, ela acredita que **“é preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer.** E propõe parcerias neste processo: **“Assim, pais e professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura”.** É importante conhecer qual o posicionamento da gestão da escola sobre este tema, uma vez que ela pode proporcionar discussões e debates acerca do assunto, estimulando as demais profissionais da Instituição.

Nas demais questões, a orientadora reitera importância da literatura infantil, afirmando que a **“a leitura é uma forma de recreação muito importante para a criança, principalmente para o seu desenvolvimento intelectual, psicológico e afetivo”.** E acredita que a valorização das práticas relacionadas a ela seja **“um instrumento de difusão de valores, de imaginação, de criatividade”** Acrescenta ainda que **“contar histórias é criar**

**um ambiente encantado, emocionante, cheio de surpresas e suspenses, onde os personagens ganham vida, e o leitor participa da história.”**

A partir destas afirmações é possível entender que a literatura para ela é e deve ser valorizada na Instituição e também fora dela. Acredita nas possibilidades que existem quando trabalhamos com a literatura infantil. E compreende a importância dela fazer parte do cotidiano das crianças, na medida em que auxilia seu desenvolvimento, além de expandir a criatividade e imaginação tão importantes não só para as crianças, mas para todos nós.

Entretanto, a partir da entrevista ficou exposta sua postura e posição diante do tema, mas não a complementação que precisávamos para enfim escolher a turma mais adequada para se fazer a observação. Portanto, fez-se necessária uma conversa, onde pudemos explorar mais as práticas envolvidas em cada agrupamento, de modo a eleger o mais apropriado para procedermos à observação. Durante a conversa a orientadora pedagógica se referiu à professora L., que trabalha com a turma do agrupamento II, segundo ela, L. poderia nos proporcionar momentos diversificados de exploração das práticas relacionadas à literatura infantil.

### **3.3. A escolha da turma**

A partir da leitura e análise dos planos anuais das professoras, do questionário e do diálogo realizado com a orientadora pedagógica da escola, ressaltando a intenção de observar os momentos em que a literatura infantil esteja presente na prática cotidiana das professoras, lembrando da importância da mediação neste processo, bem como o planejamento das atividades e momentos em que a literatura esteja presente. A professora indicada para a realização desta pesquisa por trabalhar com esta perspectiva da literatura infantil diariamente foi à professora L. que é professora da turma do agrupamento II/A, portanto, trabalha com crianças de 2 a 3 anos de idade.

Deste modo, a pesquisa de campo foi realizada a partir da observação e registros por meio de fotos (autorização de imagem – anexo 3) e diário de campo, dos momentos que ocorreram no AGII/A (professora L., turma do trenzinho) que estiveram de alguma forma relacionada à literatura infantil.



## 4. O Campo

**A**credito que o planejamento, como afirma Guedes-Pinto (2007) seja um instrumento didático necessário, flexível e inacabado. Ele quem organiza os espaços e os tempos das crianças e do/a professor/a, e como dito deve ser flexível e inacabado, abrindo espaço para o imprevisto, que se caracteriza por aquilo que nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, transcende o planejado. (Bufalo, 1999)

A partir do planejamento e organização do/a professor/a que se torna possível as práticas de leitura e/ou contação de história ou qualquer outra atividade relacionada à literatura. É por meio do planejamento que podemos selecionar os livros de histórias infantis que trabalharemos, bem como se vincularemos alguma atividade seguida da leitura e/ou contação de história.

Devemos pensar nos desdobramentos e oferecer as mais diversas possibilidades de exploração do mundo através do livro para as crianças. Bem como compreender a complexidade que envolve este assunto e pensar práticas possíveis, tento por base os conhecimentos já adquiridos e quais as possibilidades para as crianças ampliarem o conhecimento acerca de si mesmo e do mundo.

Durante a observação no AGII/A notei que a professora sempre trazia atividades diferenciadas a partir da literatura infantil, trazendo experiências diferenciadas para as crianças e até para ela.

### 4.1 Tessituras em relação à pesquisa de campo/observação

O trabalho de campo foi realizado a partir da observação não-participante, o que pressupõe que não participamos das situações vivenciadas, apenas que as acompanhe de modo como faria um espectador. Entretanto, estamos nos referindo à educação infantil, as crianças são curiosas, e agitadas, a neutralidade no campo das relações interpessoais é impossível, uma vez que ao interagir com alguém já o fará partindo de seus valores, sua cultura e até seus preconceitos.

Procurava colaborar com a professora e as crianças, mas sem intervir na dinâmica de trabalho estabelecido por ela. Afinal estava lá para observar como se davam as situações reais do cotidiano, relacionadas à literatura infantil. A professora L., responsável pelo agrupamento

que observei sempre me deixou bem livre, eu tentava não interferir em seu trabalho a não ser que fosse requisitada. Afinal, para conseguir observar os momentos que envolveram a literatura, acompanhava a turma durante todo o período, das 7h30min às 11h30min e em alguns momentos durante o período eu auxiliava a professora, seja na hora do lanche, do banheiro ou parque.

As crianças não me reconheciam como pesquisadora, mas sim como “tia”, me acolheram da melhor maneira possível, todos os profissionais da EMEI foram muito respeitosos e abertos comigo e com a pesquisa. É extremamente difícil não se mesclar em meio às “tias” da EMEI, acredito que ser “amiga” das crianças só facilitou meu trabalho, pois eu não me sentia estranha aquele lugar, era como se eu pertencesse a ele e de algum modo eu já sou parte da história daquelas crianças e daquela Instituição, assim como elas são parte da minha.

Porém, como pesquisadora, é necessário um distanciamento do seu objeto de pesquisa, para que consiga enxergá-lo de modo a notar alguns detalhes que acontecem durante a observação, caso contrário, passam despercebidos. É uma relação complexa na medida em que você quer e precisa estar ali, sendo que ao mesmo tempo é necessário um afastamento daquele ambiente, para conseguir enxergar sua totalidade, bem como suas partes, afinal o que difere você das demais pessoas é o seu objetivo ao estar lá.

Daí a importância da organização e comprometimento do/a pesquisador/a, uma vez que a escola é totalmente envolta pelas relações, relações entre os professores e gestores, os demais funcionários e professores, professores e pais, pais e escola, escola e comunidade, enfim, são muitas pessoas envolvidas. Fico feliz em dizer que todos os profissionais da Instituição me conheciam pelo nome, e todas as crianças também me reconheciam. Foram quatro meses em que eu ia até a escola no mínimo uma vez por semana e acompanhava o dia das crianças do agrupamento II/A, ansiosa para que chegasse o momento da literatura infantil.

#### **4.2. O Plano Anual e Trimestral do agrupamento II**

O Plano Anual do AGII/A já foi mencionado enquanto analisávamos os Planos Anuais de todas as professoras a fim de selecionar qual sala observar. A partir da descrição e análise do Plano Anual, além da entrevista e conversa com a orientadora pedagógica foi possível selecionar a turma a ser observada (AGII/A – profa. L.).

Dessa forma, fez-se necessário a retomada do Plano Anual da profa. L., bem como os dois planos trimestrais de trabalho disponibilizados por ela. O plano de trabalho trimestral consiste no planejamento elaborado para três meses, devendo ser entregue a orientadora trimestralmente, contento as atividades/projetos que serão trabalhadas bem como a rotina estabelecida e suas concepções de criança, infância e aprendizagem.

Voltando ao Plano Anual de L. é possível observar sua preocupação em deixar exposta sua maneira de entender as crianças como sujeitos históricos e de direitos, que ao se relacionar com o outro constrói sua identidade e produz cultura. No espaço dos saberes das crianças, vale destacar que elas gostam de ouvir histórias, além de possuir grande interesse no cantinho da casinha e da ferramenta. Como dito, a sala é organizada em cantos com casinha, ferramentas e vários brinquedos e jogos de fácil acesso para as crianças.



Cantinho da cozinha



Cantinho das ferramentas

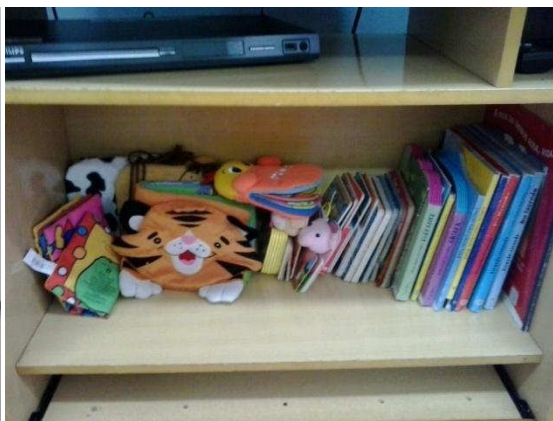


Jogos e brinquedos

Além disso, a sala conta hoje com o cantinho da leitura, uma televisão e DVD:



Cantinho da leitura e televisão/DVD



Livros da sala



Livros da sala

L. destaca em seu Plano Anual que acredita que as crianças devam ser ativas em seu processo de aprendizagem, baseando seu trabalho na teoria histórico-cultural de Vygotsky, entendendo e deixando explícito em seu Plano que o conceito de criança seja: “ela é capaz”, vivenciando sua infância, por isso, baseia-se em Mello (1999) colocando-se enquanto mediadora, promovendo o encontro da criança e a cultura.

Em seu plano de trabalho, L. coloca como meta atender as linguagens infantis das crianças por meio do trabalho diversificado e dos Projetos que são escolhidos pelas crianças e/ou por ela, além de lembrar-nos do eixo norteador da EMEI, o Sítio do Pica Pau Amarelo, que baseará diversas atividades promovidas.

Ainda no Plano Anual L. cita que irá trabalhar com atividades individuais e coletivas de narração de histórias, teatro, danças, etc. Além de utilizar a sacolinha da leitura, onde a

criança leva para casa uma sacola contendo: fantoche, revista, texto para leitura da família e livro infantil, objetivando assim o incentivo a leitura e estreitamento das relações entre as famílias.

Segue alguns dos materiais que formaram a sacolinha da leitura:



Fantoches do Sítio e caderno

Saci e caderno

No caderno que ia junto com os personagens do Sítio, os pais escreviam como foi o dia das crianças e o que elas fizeram junto com os personagens, assim a professora recebia o caderno e lia para a turma o que foi escrito.

A organização do dia-a-dia embasava-se na roda, sendo a literatura uma das atividades vinculadas a ela; “cantinhos” que se subdividiam em mesa de atividades, faz de conta e área de movimento; hora da arrumação; parque e/ou atividades externas; lanche e higiene; e avaliação que ocorre mediante ao acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, por isso, se dá no dia-a-dia através das relações e também de registros e observação dos trabalhos e atitudes das crianças.

As referências utilizadas por L. para a elaboração do Plano Anual condizem com suas concepções de infância, criança e aprendizagem. Segue as obras e autores consultados: MELLO, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. Pro-Posições, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, mar/1999; MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: Goulart, A. L e Mello, S. A. (orgs) Linguagens Infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005; FARIA, A. L. G. de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia

de educação infantil. 2ª ed. Campinas. SP: Editora Unicamp, Cortez, 2002; Secretaria de Educação. Diretrizes Curriculares de Educação Infantil: Versão Preliminar III- Texto em Construção São Paulo– Campinas 2012; Secretaria de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. Currículo em Construção. Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas, São Paulo -Campinas. 1998; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, CEB, Brasil 2009; Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; DIAS, R.. J. (trad.). Professoras da Pré-escola em Ação. Pedagogia Freinet. 1996; BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996; BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

No primeiro plano de trabalho trimestral, L. apresenta algumas propostas de trabalho como a roda de conversa, arte, brincadeiras, leitura de histórias e de diferentes tipos de texto, etc. Algumas propostas são descritas, como a utilização de diferentes técnicas e materiais, jogos cantados, danças de diversos estilos, instrumentos musicais.

Para embasar os projetos apresentados L. utiliza Helm; Beneke (2005) ao acreditar que o trabalho com projetos cria oportunidades para construção de habilidades e atitudes inerentes, e que ao realizar projetos de seu interesse a criança aprende a satisfazer sua curiosidade.

Como propostas de projetos L. cita o projeto do “**Sítio do PicaPau Amarelo**”, onde as crianças se comunicam com o “Saci”, que esteve perdido durante um tempo lá na EMEL, através de bilhetes. Além do projeto “**O sonho de contar**”, onde todos os dias haverá o momento da história com a utilização de diferentes tipos de textos: poesia, fábula e lendas; e recurso com o livro, fantoche, fantasia, teatro de sombra, etc. Reiterando a importância de espaços como estes para as crianças explorarem o livro e suas possibilidades, além do grande repertório que utilizado, tanto em livros, poesias e fábulas.

Para a elaboração deste plano de trabalho trimestral L. recorreu as suas fontes anteriormente usadas: Mello, S. A. Algumas Implicações Pedagógicas da Escola de Vygotsky para a Educação Infantil. Pro-Posições, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, mar/1999; Faria, A. L. G. de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia de educação infantil. 2ª ed. Campinas. SP: Editora Unicamp, Cortez, 2002; Gobbi, M. A. Ver com olhos livres: Arte e

educação na primeira infância. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de. (org.). O Coletivo em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. Cap. 5, p. 94-119 e Beneke; S.; Helm, J. H. O Poder dos Projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil. Porto alegre: Artmed, 2005.

Olhando para o segundo plano de trabalho trimestral disponibilizado é possível notar a continuidade dos projetos e atividades iniciadas, bem como o projeto “O sonho de contar” tendo por objetivo promover nas crianças o gosto pelas histórias e o eixo do Sítio do Pica Pau Amarelo. Além destas perspectivas mantidas percebo um aprofundamento na concepção de cultura infantil e letramento, citando trechos em que a educação de alta qualidade aparece como aquela que oportuniza e proporciona diferentes espaços para as manifestações das crianças. As referências utilizadas foram: Faria, A. L. G. de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia de educação infantil. 2ª ed. Campinas. SP: Editora Unicamp, Cortez, 2002; Barbosa, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Revista Educação & Sociedade, vol. 28, nº 100, outubro, 2007.

### **4.3. Relato das experiências**

Partindo para campo, fizemos as observações no período da manhã, na turma do trezinho, já conhecida como AGII/A, tendo L. como professora e S. como monitora que apesar de não participar ativamente no momento da contação e/ou leitura das histórias (que fica sob a mediação da professora) S. auxilia em outros momentos da rotina, como no parque, higiene, lanche, confecção de materiais, etc.

São no total 16 crianças matriculadas, mas a média fica entre 12 crianças que frequentam a EMEI todos os dias. As observações se deram no período de quinze de agosto a primeiro de novembro de dois mil de treze, sendo que o que será descrito e analisado não diz respeito à totalidade das visitas realizadas, mas contempla a seleção de alguns episódios.

Os episódios descritos foram escolhidos a partir dos momentos em que a literatura infantil esteve presente de alguma forma, seja livre, nos momentos do cantinho da leitura, ou de forma mediada, em que a professora conta/ lê/ dramatiza, uma história/poesia/fábula.

Os trechos serão descritos a partir da data da observação, que não se manteve no mesmo dia da semana, pois devido à abertura dada pela escola e pela professora, intercalava

as semanas indo até a escola algumas vezes na quinta-feira e outras na sexta-feira. O horário que ocorria o momento da literatura se manteve sempre antes (8h45) ou após (9h15) o lanche, intercedidos pelos registros fotográficos feitos na observação, variando o tempo destinado a literatura infantil de quinze a trinta minutos. Os registros selecionados começam pelo dia...

### **15 de agosto**

As crianças voltam do parque, fazem a higiene e a professora L. chama para a “hora da história”, coloca uma peruca vermelha e preta, senta em uma “cadeirinha” e as crianças sentam a sua frente no tapete/tatame.

L. tem um livro em mãos, mostra para as crianças a capa, e começa a história. Neste momento as crianças estão em total sintonia com a história que é embasada pelas ilustrações do livro *Chapeuzinho Vermelho*, de Charles Perrault. A professora L. conta a história para as crianças, uma vez que mostra as ilustrações e se baseia nela para continuar e não no que está propriamente escrito no livro.

Durante a história, L. vai mudando sua entonação, cada personagem tem uma voz diferente e procura imitar os sons da história, por exemplo, na hora da batida na porta da casa da vovó, L. bate na mesa fazendo o mesmo barulho. Depois que a *Chapeuzinho* chega à casa da vovó L. para a história e pergunta as crianças o que acharam, algumas dizem ter ficado com medo na parte que o Lobo Mau come a avó, outras dizem que não sentiram medo e a professora questiona:

- Quem vai salvar a *Chapeuzinho*?

E um dos meninos responde que vai ser um bombeiro!

Assim a professora termina a história, mas as crianças pedem que conte novamente e L. repete a história, porém na segunda vez um dos meninos chora ao se assustar com a entonação e expressão dada ao Lobo pela professora, quando come a vovó.

Imediatamente as outras crianças “consolam” o amigo, e elas mesmas explicam que o lobo está só na história, que ele fica preso no livro. O menino se acalma e L. continua a história e ao fim faz mais questões para as crianças... “O que tinha na barriga do Lobo? O que aconteceu com ele? As crianças dão suas opiniões, a professora tira sua peruca e assim acaba a “hora da história”.



**29 de agosto**

Hoje a professora trabalhou com teatro de sombras, na própria sala há um espaço para estes momentos, a professora cobre a janela ao fundo com TNT preto, põe um capacete de bicicleta que possui lanterna, desce o pano branco, pega a fábula que será contada (A formiga e a mosca) e chama as crianças para sentarem no “palco”.



Explica as crianças que o ela vai contar hoje é uma fábula, pois é uma narrativa em que os personagens são animais, então, diz o nome da fábula, mostrando o livro e começa o teatro.



Mesmo com o TNT preto a sala ainda está clara, e a luz da lanterna do capacete está um pouco fraca, mas isso não impede que as crianças assistam ao espetáculo.

Após terminar o teatro, como não houve comentários feitos pelas crianças durante a peça, a professora pergunta se elas gostaram da fábula e ainda, para reforçar a fábula, relembra os fatos que ocorreram durante a narrativa com as crianças:

“A mosca encontrou com a formiga trabalhando e riu dela, dizendo que sua vida de mosca era boa, que pousava nas mesas e não precisava trabalhar, mas a formiga continuou trabalhando recolhendo sua comida, um dia a mosca ficou presa dentro de uma casa, e pela janela a formiga viu seu desespero, e perguntou o que ocorrera, a mosca explicou que estava com fome e a formiga não deu importância e continuou seu trabalho.”

A professora ajudava as crianças a relembrar a sequência dos fatos da narrativa, e não ressaltou a moral da história. Após este momento é a “hora do lanche”.

## 05 de setembro

Após o lanche as crianças lavam as mãos e vão até a sala, hoje teremos fantoches para a “hora da história”, na própria sala há também um espaço para o teatro de fantoches. A professora pega os fantoches, e alguns materiais. As crianças sentam a sua frente, ela explica que a história de hoje chama “O Sapo e a Florinda” e começa a peça.



As crianças se mostraram bastante interessadas na história, mais uma vez a professora dá entonações diferentes aos personagens, além de utilizar alguns elementos diferentes de fantoche, como podemos ver na imagem, ela utiliza durante a história uma bola azul. As crianças vão interagindo com os personagens, dizendo suas opiniões.

A história do sapo e a Florinda ocorrem em um reino onde a Florinda é uma princesa que gosta de brincar, e um dia sua bola cai no rio que corria próximo ao Palácio, então ela pede ao sapo para pegar a bola, mas ele diz que só vai entregar a bola se Florinda der um beijo nele, e Florinda concorda. Porém ao pegar a bola Florinda diz que o Sapo é feio, sai correndo e vai para o Palácio, não cumpre sua promessa com o sapo, que fica triste e zangado. O rei

que era o pai de Florinda fica sabendo disso, dá uma bronca na filha que se sente culpada e volta ao rio para cumprir a promessa. Assim que beija o sapo, ele transforma-se em um menino, e os dois podem brincar juntos com a bola.

Ao fim da história a professora pergunta as crianças o que acharam, muitas repetem o que já haviam falado durante a história, comentários como “Você não é feio!!!” direcionado ao sapo, e “Não pode fazer isso” direcionado a Florinda, voltam a surgir, e a professora traz para o cotidiano das crianças, trabalhando o tema do compromisso com as crianças, assim como a confiança e a divisão dos brinquedos.

A professora então deixa que as crianças explorem os fantoches, e pega mais fantoches deixando a cortina abaixada. Algumas crianças chegam a ir atrás da cortina e representar uma história curta com um fantoche, outras colocam fantoche nas duas mãos e seguem brincando e formulando diálogos.

## **12 de setembro**

Após o lanche, a professora coloca uma máscara de carnaval e explica as crianças que a leitura de hoje será uma poesia da Cecília Meireles, chamada “Lua depois da chuva”. L. pega os materiais que serão utilizados, um guarda chuva todo colorido e um borrifador de água, além do livro com a poesia e vamos para fora da sala.

L. senta no chão e as crianças sentam a sua frente. Ela lê a poesia, abre o guarda chuva, borrifa água nas crianças como se fosse à chuva, tudo de acordo com o que lê na poesia. A professora, a pedido das crianças, repete três vezes o poema, lembrando de explicar que a chuva é de “mentirinha”, algumas crianças dizem estar molhadas e L. concorda dizendo estar calor. Após a terceira leitura, L. se levanta e borrifa água nas crianças que adoram a brincadeira. Segue a poesia na íntegra:

### **Lua depois da chuva**

Olha a chuva:

molha a luva.

Cada gota de água  
como um bago de uva.

A chuva lava a rua.

A viúva leva  
o guarda-chuva  
e a luva.  
Olha a chuva:  
molha a luva  
e o guarda-chuva  
da viúva.  
Vai a chuva  
e chega a lua:  
lua de chuva.  
(Cecília Meireles)

Segue algumas imagens do momento da leitura da poesia de Cecília Meireles, Lua depois da chuva.





Durante a leitura aparece uma formiga machucada, todas as crianças se mobilizam para ver e algumas para pisar na formiga, eu a pego com uma folha e a coloco no jardim, e a poesia continua.

Voltamos para a sala e a professora L. deixa livre para que as crianças possam pegar os livrinhos, ela explica que é só para ver, não pode rasgar. E as crianças aproveitam para folhear e manusear os livros.



## 20 de setembro

Voltam do parque e é hora da história, a professora põe sua fantasia, um óculos de estrela azul, e dá continuidade a um livro sobre insetos, onde cada página traz um inseto diferente e uma poesia relacionada a ele. L. senta em uma cadeirinha e as crianças sentam a sua frente.

Antes de continuar com a história, a professora contextualiza para as crianças o que vai fazer e volta algumas páginas para lembrar quais insetos já tinham sido conhecidos anteriormente, e questionando as crianças vai perguntando o nome dos insetos, que aparecem na ilustração do livro.

Após relembrar, os insetos (besouro, joaninha, cigarra e abelha) ela continua a história, lendo a poesia com uma entonação diferente a cada inseto e mostrando a ilustração do inseto para as crianças. Que na maioria das vezes tinha alguma história sua, ou que conhecia para contar relacionado aquele inseto. No caso, as crianças conheceram a aranha, borboleta, gafanhoto e barata e ainda não terminaram o livro, mas a professora atenta respeitou o tempo das crianças, e dará continuidade a leitura em outro dia.



A professora lê mais algumas folhas e pára, voltando a ler em outro dia. É hora do lanche, as crianças vão para o refeitório, após o lanche as crianças voltam para sala, uma das crianças coloca uma cestinha na cabeça e diz ser bombeiro, enquanto isso, L. espalha os livros de literatura da sala pelo tapete/tatame e as crianças podem explorá-los. Um dos meninos pega um dos livros, vai até a cadeirinha utilizada pela professora anteriormente para ler a história, senta e começa a chamar o pessoal, dizendo:

- Pessoal, é hora da história, vem L!. – se referindo a professora.

Então ele começa a folhear o livro, e vai inventando uma história



Criança “bombeiro” folheando o livro.



Meninos manuseando e folheando os livros.

## 11 de outubro

Após o lanche a professora trouxe como proposta hoje fazer uma história sonorizada com o livro “O susto” de Mary França e Eliardo França. A professora senta na cadeirinha, as crianças sentam em sua frente no tapete/tatame. Ela já havia lido a história anteriormente e feito a escolha dos personagens junto com as crianças.

Ela anota as crianças e os personagens e pega alguns instrumentos musicais da bandinha e toca para as crianças a flauta, pandeiro, reco-reco. L. então separa os instrumentos e distribui um instrumento para cada criança, organizando-as por grupo de animais, sendo distribuídos entre a galinha, pato, porco e cachorro, a professora ficou como narradora. Ela distribui guizos, sinos, chocalhos e pandeiros para as crianças.

L. lê a história reiterando quem são os personagens e o momento certo do grupo de crianças tocarem. Quando o animal aparece na história é à hora de tocar o instrumento, e ao final todos os animais aparecerem juntos, por isso, todas as crianças tocam juntas. A história é “tocada” duas vezes, e depois vão brincar de outra coisa fora da sala.

Seguem algumas imagens da atividade:



Professora começando a história



Relembrando os personagens



Todas as crianças tocando os instrumentos



## 25 de outubro

Após o lanche, “hora da história”, a professora coloca como fantasia uma saia verde, estilo havaiana, pega um livro novo, que tinha sido trazido pela monitora da coleção Itaú desde ano, “E o dente ainda dói” – Ana Terra.

Ela senta na cadeirinha, explica as crianças de onde veio este livro, começa a ler a história, dando entonação diferente a todos os personagens. O livro traz a história de um jacaré que estava com dor de dente, e os animais tentavam o ajudar, seguindo uma sequência numérica, onde aparece primeiro um jacaré, e na sequência dois coelhos, três corujas, quatro tatus... Dizendo-lhe para fazer diferentes coisas acreditando que assim a dor no dente passaria, até que os dez passarinhos sugerem que o jacaré coloque uma pena no focinho e então ao espirrar o dente dolorido do jacaré sai voando e ele fica banguelo.

Neste momento a professora pára a história para observar se alguma criança está banguela igual ao jacaré, e o dente de um dos meninos ainda não havia nascido à professora então faz relação do jacaré com o menino. Todas as crianças ficaram curiosas e foram ver como era ficar banguela, observando o buraco do dente que está por nascer.

L. continua a história, que é contada duas vezes a pedido das crianças e ainda relembra com elas quais animais apareceram na história e o que aconteceu.



Depois da história vão brincar fora da sala, e quando voltam à professora diz para descansarem pegando livrinhos para manusear e folhear, as crianças deitam no tapete com o livro em mãos e todos passam pelas folhas do livro escolhido.



Após um tempo a professora pergunta se alguém quer contar uma história para ela e senta no tapete, algumas crianças pegam as cadeiras e sentam como se fossem contar a história, do modo como a professora faz.



Com livros em mãos, cada criança conta uma história a partir das ilustrações dos livros, esperando sempre a sua vez de contar, a professora escuta atentamente.

## 1 de novembro

Voltam do lanche e é hora da história, a professora diz para sentarem no tapete que hoje ela irá se transformar em palhaço, as crianças se organizam no tapete. A L. coloca a fantasia, e avisa as crianças que a monitora S. ganhou várias fantasias e deu tudo para L.

Hoje a professora explica para as crianças que vai contar a poesia do Vinicius de Moraes chamado “O relógio” que segue abaixo:

“Passa, tempo, tic-tac  
Tic-tac, passa, hora  
Chega logo, tic-tac  
Tic-tac, e vai-te embora  
Passa, tempo  
Bem depressa  
Não atrasa  
Não demora  
Que já estou  
Muito cansado  
Já perdi  
Toda a alegria  
De fazer  
Meu tic-tac  
Dia e noite  
Noite e dia  
Tic-tac  
Tic-tac  
Dia e noite  
Noite e dia.”

Para ler à poesia a professora pega o relógio que fica na parede da sala, o livro e senta na cadeirinha, as crianças sentam a sua frente e L. pergunta para que serve o relógio, todas as crianças dão seu palpite, algumas dizem que é pra ver a hora, outras que é pra saber a hora de dormir, de acordar, de assistir TV, de brincar, de ir para a escola etc.

A professora lê a poesia e depois deixa as crianças escutarem o “tic-tac” do relógio.



Lê novamente dando uma entonação rápida, lendo bem depressa, então levanta e faz um trenzinho com as crianças cantando a poesia, que varia entre momentos rápidos, quando canta mais rápido e alto e momentos devagar quando canta baixinho e lento.



Até que canta bem rápido e forte e todos “correm” pela sala, sendo que ao fim “explodem” no tapete e todos caem no chão. Após o trem as crianças vão para fora da sala, brincar de motoca.

#

Diante das observações realizadas foi possível observar o interesse e compromisso da professora com as crianças. Ela proporciona várias possibilidades de práticas diferentes que podem ser realizadas com as crianças, além de trabalhar questões importantes não só cognitivas como os animais, insetos, mas também afetivas, como o medo, o riso, surpresa, entre outros.

A professora marca o tempo da “hora da história”, geralmente ao vestir uma fantasia, que em todas as observações mudavam, cada semana era um material novo, quase como um ambiente novo para as crianças conhecerem e explorarem. Devemos reconhecer também a entonação da professora que sempre muda diante dos diferentes personagens, isso estimula a curiosidade da criança, bem como dá vida ao personagem.

Além disso, ao final de todas as histórias a professora pergunta se as crianças gostaram e vai além, chegando quase sempre a fazer as crianças recontarem a história oralmente, a partir das questões que são colocadas por ela. Principalmente quando utilizou diferentes recursos, como o teatro de sombras, que fascina e chama atenção das crianças, L. acreditou que recontar a história, trazendo os elementos que foram vistos no teatro, auxiliaria no próprio entendimento da história.

Em todos os momentos observados que a professora mediava à relação criança/livro, L. utilizou a literatura como fim em si mesmo, de modo que explorava a história, utilizando diversos recursos, mas não a utilizou como meio para a realização de alguma atividade, pois sua ênfase foi voltada a própria história contida no livro.

Ela utilizou diversos recursos e possibilidades, como o teatro de sombras, onde ela confeccionou os animais que foram usados, também teve o teatro de fantoches, onde após a história deixou que as crianças recriassem o espaço, transformando em várias outras histórias e manipulando os fantoches.

Importante destacar a diversidade de recursos trazidos para as crianças teve poesias, fábulas, fantoches, instrumentos musicais, enfim, criam-se várias possibilidades de trabalho com estes recursos. Além de já incluir a criança em nossa sociedade letrada possibilitamos a ela tomar consciência de si e do mundo.

Os tempos livres de exploração no “cantinho” da leitura se tornam essencial para o desenvolvimento da criança, de modo que ao proporcionar espaço para que ela conte sua história, ela é protagonista de seu processo de aprendizagem.

As crianças também conseguem tomar gosto pelos livros, uma vez que são diariamente trabalhados, de formas diferentes, a professora cria um ambiente rico para as crianças.

Apesar da monitora S. estar presente nos momentos da literatura, é a professora L. que faz o trabalho com as crianças. Acredito que se coloca como um desafio para a professora e a

monitora atuarem formativamente, também neste momento, podendo assim, efetivar a parceria e transcender as relações estabelecidas.

Interessante destacar que em todos os momentos da literatura proporcionados pela professora, ela manteve o momento de trocas, que poderia ser ao final da história, caso nenhuma criança interviesse antes, ou no meio da história, quando algum aspecto chamara a atenção da criança que relaciona o que escuta/lê a suas vivências, bem como se identifica com algum personagem da história. Como no caso, da leitura do livro dos insetos, onde a maior parte das crianças interveio para dizer de sua experiência com o inseto, bem como, na poesia do relógio, onde a professora questionou para que serve o relógio, e deu abertura para que todas as crianças expressassem suas opiniões.

Novamente voltamos a reforçar que o trabalho e planejamento da professora foram imprescindíveis para que estas experiências ocorressem, de modo a mediar à relação criança e livro, tornando-o mais próximo da criança, além de apresentar diversas formas de como a literatura infantil pode e deve ser explorada, interligando o lúdico, a imaginação, com situações vivenciadas no cotidiano das crianças.

## 5. Considerações Finais

A partir da realização desta pesquisa foi possível compreender a importância fundamental da mediação docente para o estabelecimento das relações criança/livro, na medida em que, o/a professor/a é responsável por trazer as mais diversas experiências relacionadas à literatura infantil, proporcionando as crianças um maior entendimento sobre si e sobre o mundo.

A literatura infantil, também é um recurso importante para a apropriação de outras áreas do conhecimento, bem como dos valores e dos conflitos que emergem com as crianças no cotidiano.

É notável que a forma como são elaboradas as propostas relacionadas a literatura infantil pelo/a professor/a deva variar, como descrito, há muitas possibilidades de explorar a literatura infantil, de modo que ela seja uma aliada no desenvolvimento da criança.

Assim, a literatura infantil pode ser explorada pelo/a professor/a como atividades meio ou fim, de modo que o momento da leitura/contação possa ser tanto a atividade já proposta, como uma forma de abrir o diálogo para construir outra atividade relacionada à história e/ou ao contexto.

Quando a literatura infantil está presente diariamente na rotina da sala, ela se torna tão importante que já faz parte do cotidiano das crianças. Assim, é essencial que o/a professor/a planeje de forma lúdica os momentos das histórias.

A utilização de alguns recursos para atrair a atenção das crianças para a história, usando, por exemplo, teatro de sombras, teatro de fantoche-, dão subsídios para que o momento da história não se torne apenas uma atividade para ocupação do tempo, mas permite que se transforme em atividade fim e meio, visando o desenvolvimento, bem como a interação das crianças, devendo ser este momento recheado de surpresas e criatividade.

Quando o/a professor/a marca o tempo da história também ajuda as crianças em sua autonomia e organização, de modo que saibam o que está por vir, e se preparem para o momento.

Utilizar recursos como à fantasia, estimula a ludicidade das crianças, de modo que elas ficam curiosas por saber qual será a fantasia utilizada, bem como utilizar outros recursos, - como se transformar em um personagem-, ajuda a criança a perceber o momento da contação e/ou leitura.

Usar diferentes suportes de texto, diversificando os gêneros textuais, para além do livro de histórias infantis, utilizar também poesia, soneto, fábulas, lendas, o que já mostra a criança que existem diferentes tipos de textos.

No momento da leitura/contação é importante que ou ao longo da história, ou ao acabar, o/a professor/a reitere o que acontece/u, mostre para as crianças que há uma sequência, um começo, meio e fim, auxiliando-a também na compreensão do próprio tempo e espaço.

Dessa forma, é essencial que o/a professor/a faça a seleção das histórias que serão trabalhadas, bem como planeje o modo como será feita a sua mediação, ficar atento/a as crianças, escutar o que elas têm a dizer, propiciar momentos intencionalmente livres para a exploração dos livros, e também momentos mediados diretamente por ele/a.

A partir desta pesquisa ficou evidente a importância da mediação docente na educação infantil no que tange as práticas e planejamento embasadas pela literatura infantil, de modo a propiciar e garantir todos seus direitos, o que inclui a brincadeira, o lúdico, a cultura, bem como a interação com seus pares, sendo a literatura um dos meios para que a criança atinja seu pleno desenvolvimento.

A pesquisa se deteve a entender como a mediação docente é imprescindível para o estabelecimento da relação criança/livro, porém mostrou maiores possibilidades de estudo, a respeito das próprias literaturas infantis, seu contexto atual e histórico, problematizando a grande variedade de livros que temos hoje, em virtude da expansão do mercado. O que desperta meu interesse para pensar em uma continuação da pesquisa, visando agora atender outros objetivos.



## 6. Referências

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Presença Pedagógica - Belo Horizonte - Editora Dimensão - Nº 27 - mai/ jun 1999.

BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes. **Mediação: O conceito Vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica**. [s.n.t].

BERTOLANI, Ana Liria Sacomano. **Formando leitores contando histórias: a construção da mudança de uma proposta pedagógica de ensino de leitura e escrita**. Campinas/SP, 1999. Dissertação (mestrado) – UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente**. Cad. Cedes, Campinas, v.33, n.90, p. 215-236, maio-ago. 2013.

BUFALO, Joseane Maria Patrice. **O imprevisto previsto**. Pro-Posições – vol.10 nº1 (28) março de 1999.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA Liliana Soares. **Sentido, significado e mediação em Vygotsky: Implicações para a constituição do processo de leitura**. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 55 (2011), pp. 205-223.

DEBUS, Eliane. **Festaria de brincança: a leitura literária na Educação Infantil**. São Paulo: Paulus, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 3 ed. - São Paulo: Contexto, 2006

FERNANDES, Dirce Lorimier. **A literatura infantil**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GORENSTEIN, Mariana Romero. **A literatura na escola: maneira de ler na educação infantil**. Campinas, SP, 2002. Trabalho Conclusão Curso (graduação) – UNICAMP, Faculdade de Educação.

GUEDES-PINTO, A. L. (coord.). **A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino**. In: Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem. Brasília: SEB/MEC, 2007.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação**. Revista Múltiplas Leituras, Vol. 3, No 1-2 (2010).

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n.1 220p. 69-85. Jan./abr. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. Revista Intersaberes. vol. 7. n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun. 2012.

MEIRELES, Cecília. **Problemas de literatura infantil**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1984.

MELLO, Suely Amaral; FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MOMMA-BARDELA, Adriana Missae. **Trabalho do professor de educação infantil: O(s) sujeito(s) e/ou objeto(s) do processo ensino aprendizagem?** Campinas, 2012.

**Projeto Político Pedagógico.** Adendo/Adequação 2013 - EMEI D. M. A. F. Prefeitura Municipal de Campinas, 13 de maio de 2013.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Percorso científico: guia prático para elaboração da normalização científica e orientação metodológica.** Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, Apr. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, Adriana Moreira. **A leitura na educação infantil: o início de uma prática.** Campinas/SP, 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – UNICAMP, Faculdade de Educação.

## 7. Apêndice

Trago a relação dos livros do AGII/A disponibilizados na sala, porém, devido à tônica dada à mediação do professor e em consonância com o objetivo principal da pesquisa, de compreender as relações estabelecidas entre criança e livro e a importância do professor mediando esta relação, citaremos apenas os nomes, autores ou coleção dos livros de literatura de sala do agrupamento observado.

- ✓ “Animais da lagoa.” Ciranda cultural.
- ✓ “Animais marinhos.” Ciranda Cultural.
- ✓ “Brum!” Todos a bordo.
- ✓ “Chuum!” Todos a bordo.
- ✓ “Elefante.” Martin Irish.
- ✓ “Festa na cidade.” Vale das letras.
- ✓ “Gansa bobinha, A.” Marni McGee e Alison Edgson.
- ✓ “Girafa.” Martin Irish.
- ✓ “Helicóptero.” Ciranda Cultural.
- ✓ “Hipopótamo.” Nancy Parent.
- ✓ “Jipe Safar.” Ciranda cultural.
- ✓ “Na fazenda.” Esconde-esconde. (dois exemplares)
- ✓ “Não acorde o urso, lebre!” Steve Smallman e Caroline Redler. (dois exemplares)
- ✓ “No fundo do mar.” Esconde-esconde
- ✓ “Pegadas do tigre, As.” Todo livro.
- ✓ “Pequeno barco de pesa.” Gaby goldsack.
- ✓ “Pequeno carro de corrida.” Ciranda cultural.
- ✓ “Pequenos exploradores animais.” Bicho esperto.
- ✓ “Sidney – O caracol.” Sue McMillan.
- ✓ “Trator azul.” Ciranda cultural.
- ✓ “Turma do Chico Bento.” Wendy Straw.
- ✓ “Tuuu!” Todos a bordo.
- ✓ “Uma noite de festa.” Ciranda cultural.
- ✓ “Zoológico engraçado.” Ciranda cultural.

## 8. Anexos

- ✓ Entrevista com a Orientadora Pedagógica (documento cópia)
  - ✓ - termos de autorização da Escola (cópia)
  - ✓ - termo de autorização de divulgação da imagem da professora.
- 
- ✓ Entrevista/questões respondida/s via e-mail pela Orientadora Pedagógica:
1. Como a equipe da gestão da escola subsidia o trabalho docente em relação a leitura de literatura infantil na escola?  
**Valorizando a importância da literatura infantil a todo momento dando oportunidade para que os professores possam adquirir todos os livros que se fizer necessário para o trabalho em sala de aula.**
  2. Em que momentos/contextos os desdobramentos do trabalho docente aparecem na escola? São publicizados de que forma?
  3. De que forma a literatura infantil aparece no cotidiano da EMEI, especificamente entre os agrupamentos?  
AGII – manhã / tarde  
AGIII – manhã / tarde  
**Os livros de histórias infantil se encontram de fácil acesso nos cantinhos de leitura e semanalmente levam para casa um livro de sua livre escolha para casa e ler com a família. Algumas professoras além do livro também tem a sacola de leitura, onde conta livros, caderno de registro, fantoches, vídeos e outros.**
  4. De que maneira os livros de literatura infantil são explorados em cada agrupamento?  
AGII – manhã / tarde  
AGIII – manhã / tarde
  5. Qual a frequência em que a leitura e/ou a contação de história ocorre no cotidiano dos agrupamentos?  
**Diariamente, pois ouvir e contar histórias é um acontecimento tão prazeroso que desperta o interesse das crianças em todas as idades. “O amor pelos livros não é coisa que apareça de repente”. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, pais e professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura.**

6. Quais as atividades mais recorrentes que acontecem, na escola, tendo por base os livros de literatura infantil?

**As crianças tem contato com diversos livros e fantoches tendo oportunidade de explorar a sua imaginação, conhecer o mundo em que vive de maneira a compreender: o bem e o mal, o certo e o errado, o belo e o feio, amor e raiva, a dor e o alívio, entre outros. Por isso, aos poucos, a criança compreende o mundo adulto do qual faz parte.**

7. Quais são os objetivos propostos para os momentos vinculados aos livros de literatura infantil?

**A leitura é uma forma de recreação muito importante para a criança, principalmente para o seu desenvolvimento intelectual, psicológico e afetivo. Esta desempenha papel fundamental na vida da criança, pela riqueza de motivações, sugestões e de recursos que oferece ao seu desenvolvimento. A leitura infantil é um dos fatores para que a criança consiga buscar a sua realização, fazendo com que as novas gerações criem uma responsabilidade quanto à mudanças de seus hábitos, de maneira a que o hábito da leitura seja realizado desde os primeiros anos de idade, contribuindo em sua formação sob todos os aspectos.**

8. Como são valorizadas as práticas relacionadas à literatura infantil em cada agrupamento?

**A relação da literatura infantil com a EMEI é que ambas devem incentivar e fortalecer a formação do indivíduo; a literatura um instrumento de difusão de valores, de imaginação, de criatividade - contar histórias é criar um ambiente encantado, emocionante, cheio de surpresas e suspenses, onde os personagens ganham vida, e o leitor participa da história.**

A autora Abramovich, emociona no seguinte apontamento:

Ler, pra mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, necessidade primeira e básica, prazer insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso! (ABRAMOVICH, 1997, p.14).

## ✓ Pedido de autorização escola

À Equipe Gestora da **DA EMEI DR. M.A.FE**  
DD. DIRETORA  
DD. ORIENTADORA PEDAGÓGICA

### **Pedido de Autorização para Realização de Entrevista**

Prezadas Diretora e Orientadora Pedagógica da EMEI M.A.FE.. Em julho de 2012 entregamos à Equipe de Dirigentes desta respeitosa Instituição uma carta para fins de formalização e pedido de autorização para realização do Trabalho de Conclusão de Curso. Como já mencionado, eu, Jéssica Andressa de Souza Xavier, Registro Acadêmico nº 105114, estudante de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Adriana M. Momma-Bardela, venho estudando: “A criança e a literatura infantil no âmbito da pré escola.

Como já apontado, está prevista uma observação de campo, com o intuito de acompanhar um agrupamento, priorizando os momentos em que a literatura infantil intencionalmente se encontra presente na vivência sócio educativa.

Inicialmente, além da pesquisa e leitura de literatura especializada na área, para compreender como a literatura infantil está contemplada na vivência da criança mediada pela professora, foi realizada a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. A ideia era que a leitura do PPP desse subsídios para que pudéssemos proceder a uma escolha do agrupamento a ser acompanhada a partir dos dados coletados nos Planos de Ensino. No entanto, após leitura do PPP percebemos que a literatura infantil encontra-se presente não só no eixo norteador da EMEI, como também em todos os planos de ensino das professoras. Ou seja, ela está presente nas “partes” e no “todo”; no trabalho proposto pelas professoras, constituindo-se também como projeto da escola.

Esse cenário dificultou a escolha do agrupamento a ser acompanhada mais sistematicamente. Nesse contexto, ponderou-se que é a equipe escolar quem teria mais informações ou trariam mais indícios para subsidiar a nossa decisão, com base no que efetivamente vem sendo realizado em termos de atividades lúdicas-sócio-educativas de leitura da literatura infantil. Por exemplo, no contexto do Trabalho Didático Coletivo (TDC), a equipe gestora dialoga a respeito dos diversos e diferentes investimentos educativos realizados pelas professoras com as crianças.

Visando a realização de uma entrevista semi estruturada, com perguntas abertas, com o objetivo de orientar o diálogo, em relação aos nossos objetivos, vimos, através desse instrumento perguntar:

### Questões

1. Como a equipe de gestão da escola subsidia o trabalho docente em relação a leitura de literatura infantil na escola?
2. Em que momentos/contextos os desdobramentos do trabalho docente aparecem na escola? São publicizados de que forma?
3. De que forma a literatura infantil aparece no cotidiano da EMEI, especificamente entre os agrupamentos?  
AGII – manhã / tarde  
AGIII – manhã / tarde
4. De que maneira os livros de literatura infantil são explorados em cada agrupamento?  
AGII – manhã / tarde  
AGIII – manhã / tarde
5. Qual a frequência em que a leitura e/ou a contação de história ocorre no cotidiano dos agrupamentos?
6. Quais as atividades mais recorrentes que acontecem, na escola, tendo por base os livros de literatura infantil?
7. Quais são os objetivos propostos para os momentos vinculados aos livros de literatura infantil?
8. Como são valorizadas as práticas relacionadas à literatura infantil em cada agrupamento?





✓ Autorização imagem

**Ficha autorização (professora)**

*Luciana Saldini*

**EMEI DR. MANOEL AFFONSO FERREIRA**

AGII/A

Período: Manhã

**Autorização**

Autorizo que Jéssica Andressa de Souza Xavier, estudante de Pedagogia da UNICAMP, realize para fins de pesquisa – realização do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, observação, acompanhamento e fotos minhas em sala de aula – em situações de acesso a livros/literatura infantil, para fins de descrição, reflexão e análise sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola por mim.



Assinatura

Campinas, 25 de setembro de 2013

Ficha autorização (monitora) / Agente de Educação Infantil

*Simone Helena dos Santos*

**EMEI DR. MANOEL AFFONSO FERREIRA**

AGII/A

Período: Manhã

Autorização

Autorizo que Jéssica Andressa de Souza Xavier, estudante de Pedagogia da UNICAMP, realize para fins de pesquisa – realização do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, observação, acompanhamento e fotos minhas em sala de aula – em situações de acesso a livros/literatura infantil -, para fins de descrição, reflexão e análise sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola pela professora.

*Simone Helena dos Santos*

Assinatura

Campinas, 25 de Outubro de 2013