unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MÁRIO HENRIQUE DOLCI

A LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E PARA O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

ARARAQUARA – SP
2025

MÁRIO HENRIQUE DOLCI

A LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E PARA O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno

Coorientadora: Profa. Dra. Márcia Cristina Argenti

ARARAQUARA – SP

2025

D662l

Dolci, Mário Henrique
A literatura infantil para a formação continuada de educadores e para o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas / Mário Henrique Dolci. -- Araraquara, 2025
292 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Coorientadora: Márcia Cristina Argenti

1. Formação continuada. 2. Educação infantil. 3. Literatura infantil e ludicidade. 4. Bebês e crianças bem pequenas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa A Literatura infantil para a formação continuada de educadores e para o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas impacta a sociedade ao colocar as contações de história para as crianças de 0 a 3 anos como atividades que potencializam os seus processos formativos. Por meio do reconto literário, é possível desenvolver a criatividade, a imaginação e a fantasia. Os benefícios trazidos por essa pesquisa trazem uma concepção de creche que – para além dos cuidados – trabalha na perspectiva do educar, compreendendo o fazer literário como uma atividade potente para desenvolver nos bebês e nas crianças bem pequenas o olhar valorativo para o livro, o encantamento pelo colorido das páginas, a alegria ao entrar em contato com o universo literário que explora o faz de conta, dando possibilidade ao público alvo da Educação Infantil de 0 a 3 anos de ingressar em outros mundos e épocas por meio das narrativas. Essa concepção de escola que educa e cuida – simultaneamente – traz o impacto que modifica o olhar para a instituição da creche. Olhá-la pelas lentes de um trabalho literário alça a unidade escolar a um patamar mais qualitativo em suas práticas pedagógicas. O ofício dos educadores também recebe valoração ao imergir em formação continuada que possibilita explorar a literatura e conceber os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos históricos e de direitos, capazes de atribuir sentido àquilo que está a sua volta, inclusive às narrativas que os fascinam, dando-lhes um espaço escolar permeado de ludicidade, cores, alegrias, sons e imagens. No tocante ao impacto atribuído ao resultado da pesquisa, destaca-se a aprovação da lei municipal 892, de 13 de dezembro de 2024, que promulga a criação da semana municipal de incentivo às práticas de leitura e do dia do livro infantil. Essa legislação tem por objetivo incentivar o fomento da literatura infantil nas práticas pedagógicas dos educadores da rede municipal de ensino, ampliando as teias literárias para além da sala de aula. Desse modo, é possível a construção de uma escola infantil mais cidadã, inclusiva, equitativa e perpassada pela literatura em seu trabalho cotidiano.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

La investigación "Literatura Infantil para la Formación Continua de Educadores y para el Desarrollo de Bebés y Niños Pequeños" impacta en la sociedad al posicionar la narración de cuentos para niños de 0 a 3 años como una actividad que potencia sus procesos de desarrollo. A través de la narración literaria, es posible desarrollar la creatividad, la imaginación y la fantasía. Los beneficios de esta investigación promueven una concepción de la guardería que, más allá del cuidado, trabaja desde la perspectiva de la educación, entendiendo la creación literaria como una actividad poderosa para desarrollar en bebés y niños pequeños una valiosa perspectiva sobre los libros, la fascinación por las páginas coloridas y la alegría de encontrarse con un universo literario que explora la ficción, permitiendo al público objetivo de Educación Infantil, de 0 a 3 años, adentrarse en otros mundos y épocas a través de las narrativas. Esta concepción de una escuela que educa y cuida simultáneamente tiene el impacto que cambia la forma en que vemos la guardería. Ver la literatura a través de la lente de una obra literaria eleva la calidad de la unidad escolar en sus prácticas pedagógicas. La labor de los educadores también se valora al sumergirse en una formación continua que les permite explorar la literatura y comprender a los bebés y niños pequeños como sujetos históricos con derechos, capaces de dar sentido a su entorno, incluyendo las narrativas que les fascinan, proporcionándoles un espacio escolar impregnado de alegría, colores, sonidos e imágenes. En cuanto al impacto atribuido a los resultados de la investigación, destacamos la aprobación de la Ley Municipal 892, de 13 de diciembre de 2024, que establece la Semana Municipal de Fomento a la Lectura y el Día del Libro Infantil. Esta legislación busca fomentar la promoción de la literatura infantil en las prácticas pedagógicas de los educadores del sistema escolar municipal, expandiendo la red literaria más allá del aula. De esta manera, es posible construir una guardería más cívica, inclusiva y equitativa, impregnada de literatura en su quehacer diario.

MÁRIO HENRIQUE DOLCI

A LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E PARA O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Data da defesa: 16/10/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Profa. Dra. Ana Carolina Sperança Criscuolo
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Membro Titular: Profa. Dra. Dirce Charada Monteiro
UNIARA - Universidade de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Betanea Platzer
UNIARA – Universidade de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras UNESP
Campus de Araraquara

Dedico esta pesquisa às crianças e aos educadores. Por vocês, este trabalho foi desenvolvido na esperança de contribuir com a construção de uma escola de educação infantil mais encantada e feliz, atributos conquistados com a difusão da literatura infantil, tão poderosa para que o brilho nos olhos não se apague e tão necessária para que a crença em dias melhores não se esvaia...

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual Paulista (Unesp), pela oportunidade de realizar um sonho que me persegue desde o curso de Letras. Já desejava seguir com os estudos na pós-graduação (mestrado e doutorado).

A todo o corpo docente, além da direção, administração e os profissionais que trabalham com seriedade e que proporcionaram as condições necessárias para que eu alcançasse as minhas metas.

À minha família, parte integrante de mim, responsável por eu ser a pessoa que sou hoje. Tenho muita gratidão por todos. Meus pais e minhas irmãs, Juliana e Júlia, que têm grande importância nessa conquista, pois sempre me apoiaram nos estudos, dando-me todo o incentivo para que eu conseguisse realizar este trabalho. Minha gratidão à minha sobrinha Vitória, que fez o desenho da epígrafe da tese. Desenhou com sensibilidade e com pureza, características tão imanentes à criança. Agradeço, em especial, à minha mãe Regina e ao meu pai Jair. Em todos os momentos me incentivaram a prosseguir nos estudos, acreditando que conseguiria vencer os desafios que se colocavam diante de mim. Vocês foram essenciais nessa etapa da minha vida.

À minha orientadora, professora Rosângela Sanches da Silveira Gileno, e à minha coorientadora, professora Márcia Cristina Argenti Perez, por todo o tempo dedicado a mim durante o processo de realização desta tese. Sempre disponíveis nos momentos das minhas necessidades. Muito obrigado pelas conversas, pelas reflexões, pelo norte...

Às professoras que compuseram a minha banca de defesa. Profa. Dra. Rosângela Sanches da Silveira Gileno. Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro. Profa. Dra. Ana Carolina Sperança Criscuolo. Profa. Dra. Dirce Charada Monteiro. Profa. Dra. Maria Betanea Platzer. Sou grato pela leitura atenta do meu trabalho e pelas contribuições oferecidas a este estudo.

Aos colegas que fizeram parte dos grupos de estudos GPFPL (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas) e GEPIFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização) com os quais compartilhei aulas fantásticas, temas diversos que tratavam da história da infância e da criança, formação de professores, trabalho docente e práticas pedagógicas. Obrigado pelas reflexões, debates e conversas profundas que tivemos durante a caminhada.

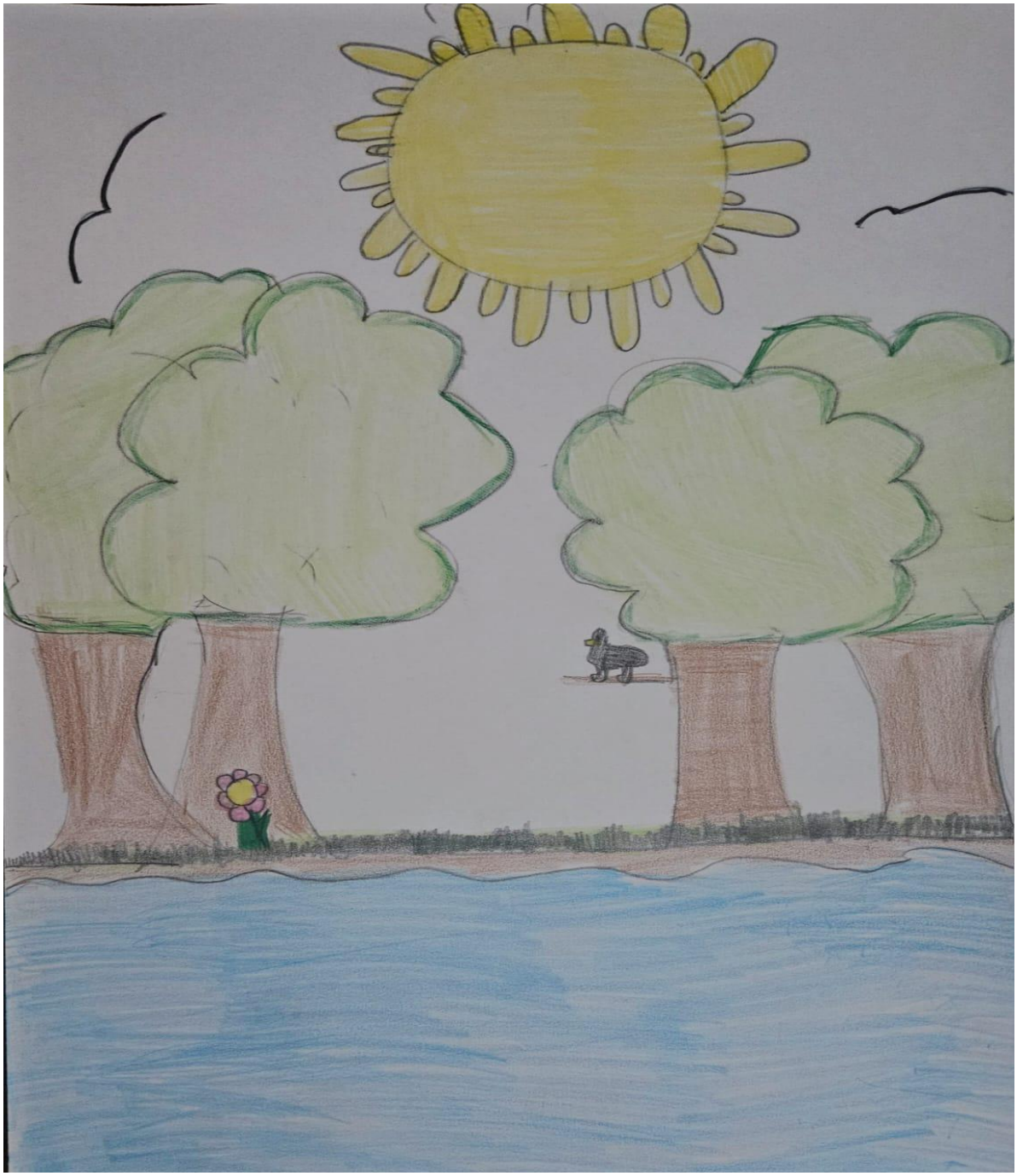
À ilustríssima diretora do Departamento de Educação. Muito obrigado por permitir a pesquisa em uma escola de Educação Infantil de 0 a 3 anos.

Ao nobre vereador, que presenciou o projeto de leitura desenvolvido pelas educadoras e se sensibilizou com as narrativas literárias. Em virtude disso, fez a proposição de um projeto de lei para instituir a criação da Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura e do Dia do Livro Infantil. Esse projeto possibilitou a criação da lei nº 892, de 13 de dezembro de 2024, tornando-se um marco histórico do município.

Aos profissionais da creche, onde realizei a minha pesquisa. Todos solícitos e acolhedores. Uma equipe unida e desejosa por uma educação pública, laica, equitativa e inclusiva.

Às professoras que fizeram parte dos momentos práticos deste estudo. Valentes, valorosas e sensíveis às especificidades de cada criança. Obrigado por conceberem cada menino e cada menina como um sujeito histórico e de direitos. Olhavam para a criança como um ser do agora e não como “um vir a ser”. Desse modo, potencializaram o desenvolvimento dos pequenos com comprometimento e esperança.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa, seja de forma direta ou indireta. Agradeço os de perto e os de longe. Registro aqui a mais profunda gratidão.



Fonte: Arquivo pessoal, 2024. Desenho feito pela minha sobrinha Vitória, 9 anos.

“Amar é mudar a alma de casa”

(Mário Quintana, 2008, p.73)

RESUMO

A presente tese traz a contribuição da literatura infantil para a formação continuada de educadores e para o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas no cenário da Educação Infantil de 0 a 3 anos. Compreendendo o literário como potencializador do alargamento imaginário e criativo, este estudo tem como objetivo geral analisar a literatura infantil, observando o modo como é constituída dentro do espaço escolar, e investigar o enfoque literário mais direcionado para promover uma cultura de práticas leitoras na perspectiva da formação continuada de educadores, dos bebês e das crianças bem pequenas. Os objetivos específicos também se comprometem com o acompanhamento dos recursos lúdicos utilizados pelas educadoras para enriquecer as contações de história. A partir dessa ótica, coloca-se como objetivo o modo como as educadoras incorporam a literatura infantil em suas práticas pedagógicas nos diferentes espaços escolares. Outro objetivo é ofertar formação continuada às educadoras nos horários de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo). Esses encontros foram organizados em cinco formações. Cada uma tem uma temática específica que trata de abordagens teóricas que intencionam sistematizar as atividades leitoras de modo planejado e expansivo nas práticas pedagógicas das educadoras. A culminância desses encontros formativos foi a implementação de um projeto de leitura, cujo título foi “Respeito às diferenças: a riqueza da diversidade ocupando todos os espaços da creche”. O projeto ocorreu de forma exitosa e resultou em uma política pública municipal: lei 892, de 13 de dezembro de 2024, que promulgou a criação da Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura e do Dia do Livro Infantil. O contexto da pesquisa é uma creche de uma cidade de pequeno porte no interior do estado de São Paulo. A metodologia deste trabalho se apoia na pesquisa bibliográfica que é referenciada por estudiosos que contribuem para a qualidade dos estudos empíricos e acadêmicos. Outro procedimento metodológico, de natureza qualitativa, é a pesquisa-ação, consubstanciada pelos estudos de Michel Thiollent (1998) e Antonio Carlos Gil (2002). A metodologia busca contextualizar o presente trabalho à luz de nove etapas constituintes da pesquisa-ação, segundo a concepção de Gil (2002). A coleta de dados é feita por meio da observação e do registro do pesquisador a partir das práticas de leitura para bebês e para crianças bem pequenas. Essas contações de história são realizadas por quinze educadoras, público-alvo desta investigação, que têm a identidade preservada. Por isso, são nomeadas de E1 a E15. Outra coleta de dados é a entrevista semiestruturada que tabula as respostas das educadoras para conhecer as suas principais demandas. Desse modo, é possível estabelecer um trabalho colaborativo para fomentar a literatura infantil no âmbito escolar, compreendendo-a como vital para as vivências dos bebês e das crianças bem pequenas em seu primeiro local de escolarização. Os resultados desta pesquisa apontam a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas cada vez mais significativas, sistematizadas e intencionais para o público infantil de 0 a 3 anos. Justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de desenvolver processos significativos de exploração literária para o desenvolvimento integral dos bebês e das crianças bem pequenas, para a formação continuada dos educadores e para a qualidade do ensino.

Palavras-chave: formação continuada; educação infantil; literatura infantil e ludicidade; bebês e crianças bem pequenas.

RESUMEN

Esta tesis explora la contribución de la literatura infantil a la formación continua de educadores y al desarrollo de bebés y niños pequeños en entornos de Educación Infantil de 0 a 3 años. Entendiendo la literatura como un potencializador de la expansión imaginativa y creativa, el objetivo general de este estudio es analizar la literatura infantil, observando cómo se construye dentro del entorno escolar, e investigar el enfoque literario más específico para fomentar una cultura de prácticas lectoras desde la perspectiva de la formación continua de educadores, bebés y niños pequeños. Los objetivos específicos también se centran en el seguimiento de los recursos lúdicos utilizados por los educadores para enriquecer la narración. Desde esta perspectiva, el objetivo es determinar cómo los educadores incorporan la literatura infantil en sus prácticas pedagógicas en diferentes entornos escolares. Otro objetivo es ofrecer formación continua a los educadores durante los periodos de Actividades de Trabajo Pedagógico Colectivo (ATPC). Estos encuentros se organizaron en cinco sesiones de formación. Cada una tiene un tema específico que aborda enfoques teóricos que buscan sistematizar las actividades de lectura de forma planificada y expansiva en las prácticas pedagógicas de los educadores. La culminación de estas sesiones de capacitación fue la implementación de un proyecto de lectura titulado "Respeto a las Diferencias: La Riqueza de la Diversidad en los Espacios de Guardería". El proyecto tuvo éxito y se tradujo en una política pública municipal: la Ley 892 del 13 de diciembre de 2024, que promulgó la Semana Municipal de Incentivo a la Lectura y el Día del Libro Infantil. El contexto de la investigación es una guardería en una pequeña localidad del interior del estado de São Paulo. La metodología de este trabajo se basa en la investigación bibliográfica, consultada por académicos que contribuyen a la calidad de los estudios empíricos y académicos. Otro procedimiento metodológico, de carácter cualitativo, es la investigación-acción, fundamentada en los estudios de Michel Thiollent (1998) y Antonio Carlos Gil (2002). La metodología busca contextualizar este trabajo a la luz de las nueve etapas que constituyen la investigación-acción, según el concepto de Gil (2002). La recopilación de datos se realiza mediante la observación y el registro, por parte del investigador, de las prácticas de lectura de bebés y niños muy pequeños. Estas sesiones de narración de cuentos son conducidas por quince educadores, el público objetivo de esta investigación, cuyas identidades están protegidas. Por lo tanto, se les designa E1 a E15. Otro método de recolección de datos es una entrevista semiestructurada que tabula las respuestas de los educadores para comprender sus principales necesidades. Así, es posible establecer un esfuerzo colaborativo para promover la literatura infantil en las escuelas, entendiéndola como vital para las experiencias de bebés y niños muy pequeños en su primera escolarización. Los resultados de esta investigación resaltan la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas cada vez más significativas, sistemáticas e intencionales para niños de 0 a 3 años. La relevancia de este estudio se justifica por la necesidad de desarrollar procesos significativos de exploración literaria para el desarrollo integral de bebés y niños muy pequeños, para la formación continua de educadores y para la calidad de la enseñanza.

Palabras clave: educación continua; educación de la primera infancia; literatura y juego infantil; bebés y niños muy pequeños.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas Correlacionadas ao objeto de estudo desta tese..... 43
Quadro 2 – Tabulação das respostas das educadoras (Entrevista semiestruturada)..... 58
Quadro 3 – Planejamento da pesquisa..... 63
Quadro 4 – Etapas, relação de classes, faixas etárias e número de alunos da creche.....71
Quadro 5 – Berçário 1 (Rotina do período da manhã)..... 72
Quadro 6 – Berçário 1 (Rotina do período da tarde)..... 72
Quadro 7 – Berçário 2 e Maternal 1 (Rotina do período da manhã)..... 73
Quadro 8 – Berçário 2 e Maternal 1 (Rotina do período da tarde)..... 73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do Procedimento Metodológico.....55

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Capa do livro Chapeuzinho Vermelho..... 83
Imagem 2 - Lobo e Chapeuzinho converando antes do ataque do predador.....89
Imagem 3 - Caçador no bosque salvando Chapeuzinho.....90
Imagem 4 - Chapeuzinho e a vovó libertas do perigo do lobo..... 91
Imagem 5 - Capa do Livro Os Três Porquinhos..... 98
Imagem 6 - Sopro do lobo contra a casa de palha.....99
Imagem 7 - Destruição da casa de madeira.....94
Imagem 8 - Armadilha preparada contra o lobo.....100
Imagem 9 - Representação das casas dos três Porquinhos..... 103
Imagem 10 - Capa do livro Cachinhos Dourados.....105
Imagem 11 - Confecção dos móveis do quarto da família ursa.....107
Imagem 12 - Confecção das personagens da literatura em análise.....108
Imagem 13 – Momento em que Cachinhos Dourados entra na casa dos ursos.....109
Imagem 14 - Capa do livro Gino Girino..... 110
Imagem 15 - Como era a vida na lagoa..... 111
Imagem 16 - Encontro de Gino com o bagre.....114
Imagem 17 - Momento em que Gino é apanhado pelo cientista..... 115
Imagem 18 - O desenvolvimento do Gino é acompanhado de expectativas para saltar.....116
Imagem 19 - Capa do livro sonoro.....117
Imagem 20 - Partes da narrativa..... 119
Imagem 21 - Animais que compuseram a narrativa..... 120
Imagem 22 - O elefante como personagem da história.....120
Imagem 23 - Aninha ao lado do violão..... 129
Imagem 24 – Recursos usados durante a contação de história.....132
Imagem 25 - Capa do livro Maria tinha uma ovelha pequena..... 136
Imagem 26 - O livro fantoche a serviço da ludicidade.....136
Imagem 27 - A ovelha ganha vida na contação..... 138
Imagem 28 - A ovelha segue Maria até a escola.....138
Imagem 29 – A cena inusitada da história: a ovelha dentro da escola.....139
Imagem 30 - Capa do livro O grande rabanete..... 140
Imagem 31 - O avô pensando em colher o rabanete..... 141
Imagem 32 - Ação coletiva para atingir um objetivo: retirar o rabanete do solo.....142
Imagem 33 - Momento da refeição.....145
Imagem 34 - Painel da primavera.....146
Imagem 35 - Recursos lúdicos para contação de história.....149
Imagem 36 - Referência à literatura infantil.....152
Imagem 37 - Cronograma dos encontros formativos.....152
Imagem 38 - Convite para a formação continuada.....153
Imagem 39 - Palavras escritas pelas 15 educadoras.....160
Imagem 40 - Capa do projeto..... 173
Imagem 41 – Capa do Livro base para o projeto no Berçário 1 e na recreação..... 176
Imagem 42 - Capa do livro base para o projeto no Berçário 2..... 181
Imagem 43 - O início da história.....182
Imagem 44 – Sol ganha de sua mãe uma boneca. A menina a chamou de Clarice..... 183
Imagem 45 - Depois de muito procurar Sol pela escola, a mãe a encontra, com as

amigas, deitada embaixo de uma árvore..... 184
Imagem 46 – Mãe e filha deitam debaixo da árvore. Sol pede para a mãe sentir o tempo... desacelerado...calmo...tranquilo e sereno.....185
Imagem 47 – Capa do livro base para o projeto na Classe Intermediária.....187
Imagem 48 - A menina sonhando com o vestido.....188
Imagem 49 - A felicidade estampada no rosto..... 188
Imagem 50 - O preconceito disseminado contra a menina de vestido amarelo..... 189
Imagem 51 - O acolhimento que dissipa o preconceito e a intolerância..... 190
Imagem 52 - A experiência trouxe a lição de combater o preconceito. Isso foi disseminado pela menina que se transformara em uma linda mulher.....191
Imagem 53 - Parte de trás e da frente do carrinho.....195
Imagem 54 - Laterais direita e esquerda do carrinho..... 195

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Fachada da escola..... 71
Foto 2 – Brinquedoteca.....74
Foto 3 - Fundo da sala da brinquedoteca.....75
Foto 4 - Sala do Berçário 1.....75
Foto 5 - Sala do Berçário 2.....76
Foto 6 - Sala do Berçário 2.....76
Foto 7 - Cadeirotes do Berçário 1.....77
Foto 8 – Refeitório dos bebês do Berçário 2 e da Classe Intermediária..... 77
Foto 9 - Pátio onde acontecem as apresentaçõe e brincadeiras das crianças bem pequenas.....78
Foto 10 - Solário do berçário..... 78
Foto 11 - Dentro do Solário do Berçário..... 79
Foto 12 - Parquinho das Crianças bem pequenas..... 79
Foto 13 - Educadora contando a história da Chapeuzinho com bastante encenação.....85
Foto 14 - Educadora com o livro e as crianças bem pequenas no mundo da imaginação..... 87
Foto 15 - Casa das lagartas e a transformação em borboletas.....93
Foto 16 - Narrativa das lagartas para crianças bem pequenas da recreação.....95
Foto 17 – À direita, professora com a máscara de lobo; à esquerda, criança bem pequena usando o adereço.....102
Foto 18 - Espaço usado para a contação da narrativa.....106
Foto 19 - Educadora encenando a história; Gino, o girino, na lagoa.....111
Foto 20 - O faz de conta na hora da contação de história.....113
Foto 21 - A educadora apresentando o livro aos bebês; a criança bem pequena sentindo a textura do livro e explorando o recurso.....118
Foto 22 - Debaixo da árvore, a contação aconteceu acompanhada da sombra e do vento.....123
Foto 23 - A história contada com todos reunidos..... 124
Foto 24 - À direita, educadoras unidas na contação; à esquerda, encenando parte da narrativa.....125
Foto 25 - O vazio do cenário à espera das educadoras e das crianças bem pequenas.....128
Foto 26 – Como chapéu de palha, a educadora representou o avô; com o arco na mão, dizia que era a lua no céu estrelado..... 133
Foto 27 - Os carrinhos de bebês regados de literatura infantil.....135
Foto 28 - O livro fantoche e a educadora propagando o literário no espaço da creche.....137
Foto 29 - Momento de ouvir histórias..... 143
Foto 30 – A contação de história no formato de poesia..... 147
Foto 31 - A educadora detalha o cenário da narrativa..... 177
Foto 32 - Educadora mostrando a capa do livro O patinho feio..... 178
Foto 33 – A criança bem pequena procurando o patinho feio no meio da família de patos.....179
Foto 34 - A criança bem pequena encontrando o patinho. Reconheceu que era diferente pela cor cinza..... 180
Foto 35 - Educadora mostrando a capa do livro.....186

Foto 36 - Educadora contando a história para as crianças bem pequenas.....186
Foto 37 – A educadora contando a história da menina do vestido amarelo.....192

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPI	Atividade de Trabalho Pedagógico Individual
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CER	Centro de Educação e Recreação
CI	Classe Intermediária
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CUCA	Cursinho Unificado do Campus Araraquara
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPTV	Emissoras Pioneiras de Televisão
GPFPL	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores
GEPIUFE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização
LAPEI	Laboratório Pedagógico da Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SMA	Secretaria Municipal de Educação de Araraquara
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIVEM	Centro Universitário Eurípides de Marília

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 20

1 ERA UMA VEZ... A INTRODUÇÃO.....25

2 LEVANTANDO OS MUROS DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... 30
2.1 Creche, infância e práticas pedagógicas: alguns apontamentos.....31
2.2 Mapeamento de estudos sobre a literatura infantil..... 41

3 DESBRAVANDO AS TRILHAS DA METODOLOGIA.....51
3.1 Fase exploratória..... 55
3.2 Formulação do problema..... 56
3.3 Construção de hipóteses..... 56
3.4 Realização de seminário.....57
3.5 Seleção de amostra..... 57
3.6 Coleta de dados..... 58
3.7 Análise e interpretação dos dados.....60
3.8 Elaboração do plano de ação..... 61
3.9 Divulgação dos resultados..... 62
3.10 Participantes da pesquisa..... 65
3.11 Entrelaçando a pesquisa com a história e o contexto da creche.....70
3.12 Aspectos éticos..... 80

4 PELA ESTRADA A FORA, EU VOU CONTANDO HISTÓRIA: NARRATIVAS, DESCOBERTAS E ENCANTAMENTOS..... 82
4.1 Era uma vez... ouvindo Chapeuzinho Vermelho e dando asas à imaginação..83
4.2 Eram dez lagartas..... 92
4.3 A contação dos Três Porquinhos em uma classe intermediária..... 98
4.4 A narrativa de Cachinhos Dourados em uma turma de berçário 2..... 105
4.5 As aventuras do Gino Girino..... 110
4.6 Livro sonoro e sensorial para os bebês do berçário 1..... 117
4.7 O macaco e o buraco: narrativa do folclore brasileiro.....122
4.8 A narrativa de Aninha e seu medo.....129
4.9. O livro fantoche como recurso lúdico para os bebês..... 134
4.10 O grande rabanete: a narrativa que trabalha o valor da colaboração.....140
4.11 A poesia e seus encantos..... 145

5 ENCONTROS FORMATIVOS: REFLEXÕES, PENSAMENTOS E PROPOSIÇÕES.....151
5.1 História da literatura infantil e a importância de promovê-la no ambiente da creche..... 153
5.2 A literatura infantil entre fraldas e mamadeiras: narrativas para as crianças de creche..... 161
5.3 Livros, histórias, fantoches e fantasias. O mundo encantado do faz de conta..... 167
5.4 Território da leitura: um projeto para além da sala de aula.....172
5.5 Projeto de leitura: práticas pedagógicas e formação continuada de educadores..... 194

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....200

REFERÊNCIAS..... 208

APÊNDICES..... 216
APÊNDICE A – Comprovante de Envio do Projeto..... 216
APÊNDICE B – Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.....217
APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do CEP..... 218
APÊNDICE D – Roteiro de Observação e Análise..... 223
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 225
APÊNDICE F – Termo de Autorização..... 227

ANEXOS.....230
ANEXO A – Autorização para Pesquisa de Doutoramento..... 230
ANEXO B – Autógrafo nº 1.081/204 que Institui o Projeto de Lei.....231
ANEXO C – Certificado EPTV na Escola..... 232
ANEXO D – Redação Premiada..... 233
ANEXO E – Aprovação da Lei que Institui o Projeto de Lei que dispõe sobre a Criação da Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura e do Dia do Livro Infantil..... 234
ANEXO F – Ofício que encaminha Projeto de Lei..... 235
ANEXO G – Instituição da Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura..... 237
ANEXO H – Práticas de Leitura: entre espaços, ambientes e meios..... 238
ANEXO I – Artigo O papel da literatura Infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica..... 249
ANEXO J – Artigo O cuidar, o educar e o brincar nos tempos, espaços e contextos socioeducativos da/na creche..... 267

APRESENTAÇÃO

> “Com a palavra, o homem se faz homem.
> Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume
> conscientemente sua essencial condição humana”
> (Freire, 2014, p.17).

Compreender os processos formativos pelos quais a Educação perpassa sempre foi motivo de encantamento para mim. Sou parte desse processo desde o início da minha escolarização em 1990. Ano em que fiz o pré-escolar. De 1990 a 2001 cursei todas as etapas da Educação Básica.

Meu início profissional na área da Educação foi em 2006, quando fui aprovado em concurso público para o cargo de Agente Administrativo Escolar. Naquele ano, fui trabalhar em uma Escola de Ensino Fundamental de um bairro periférico em Boa Esperança do Sul – SP.

Meu contato com a unidade escolar possibilitou olhares para as diversas frentes que me chamavam a atenção. Olhava o trato da direção e da coordenação com as famílias e com a equipe escolar. Observava os estudantes e percebia como a convivência entre os grupos acontecia. Conversava com os funcionários sobre seus ofícios e sobre suas pretensões. Enfim, todo esse emaranhado de gente e de relações me despertava o interesse por estudar a instituição escolar para além de espaço formal de conhecimento sistematizado. Aspirava conhecê-la como lugar de exercício de empatia e de desenvolvimento de vida social.

Naquela ocasião, o meu trabalho se remetia a questões administrativas e burocráticas. Trabalhava na secretaria fazendo matrículas, histórico escolar, ofícios, horário de trabalho dos professores, atendimento às famílias para resolver demandas de documentação. Foi um tempo importante na minha trajetória, pois pude compreender como a unidade escolar funcionava do ponto de vista documental e organizacional.

Aliado a esse trabalho, em 2007 fui fazer o CUCA (Cursinho Unificado do Campus de Araraquara). No cursinho, debrucei-me nos estudos e prestei o vestibular em dezembro daquele ano. Em 2008, fui aprovado no curso de Letras, período noturno, na Unesp (Universidade Estadual Paulista). Mal sabia, naquele momento,

que a entrada na universidade pública seria um divisor de águas na história da minha vida.

Conciliando trabalho e estudo, fiz Letras de 2008 a 2011. Foram quatro anos imersos em literatura e em estudos que me forjaram como pesquisador. Durante o curso, tive a oportunidade de ser corretor das redações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e publicar um capítulo sobre Drummond no livro As veredas de Carlos Drummond de Andrade. Ademais, meu trabalho monográfico sobre A imagem poética na poesia concreta de Augusto de Campos obteve nota nove e foi publicado no repositório virtual da Unesp. Foi um período muito significativo para mim.

Ao concluir o curso de Letras, prestei concurso público em janeiro de 2012 para professor de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Fui aprovado no certame e convocado para assumir a vaga em março. Uma feliz coincidência aconteceu. Assumi a vaga de professor para trabalhar meio período na mesma escola onde trabalhei como Agente Administrativo Escolar. Lembro-me do primeiro dia como professor quando entrei na sala de aula. Foi em um 6º ano. Sala abarrotada. Um desafio novo se colocava à minha frente: lecionar para meninos e meninas com brilho nos olhos e com muitos sonhos pela frente. Estavam ansiosos para conversar com o professor e para aprender o novo que aquele ano propunha.

Foram anos felizes como professor. Alguns dissabores experimentei. Mas compreendo como parte do ofício docente. Nem todos os caminhos são fáceis e acolhedores, porém nunca perdi de vista a capacidade que a Educação tem para modificar as histórias de vida. Sinto-me alcançado pela mudança que provocou em mim.

Trago em minhas memórias algumas experiências como professor de ensino fundamental dos anos finais que quero compartilhar aqui. Em 2015, participei do projeto EPTV (Emissoras Pioneiras de Televisão) com a turma do 9º ano. Um aluno dessa classe escreveu uma letra de música chamada “Rap da Educação Insatisfeita”. [1]Foram mais de 18.000 mil redações concorrendo ao concurso. Para a nossa alegria, o Paulo ganhou em 1º lugar.

Nesse mesmo ano, observando a escrita e a leitura dos alunos, nascia uma inquietação em mim. Alguns alunos não estavam bem alfabetizados ou detinham uma leitura aquém daquela que deveria ter, considerando o ano em que estudavam.

[1] O documento com a letra da música está no Anexo D. A escrita do aluno traz um tom crítico e criativo. Versava sobre a necessidade de lutar por uma educação de qualidade: direito inerente a toda pessoa.

Movido por um desejo de contribuir com a consolidação do processo de alfabetização nos estudantes, decidi cursar Pedagogia. Essa segunda licenciatura fiz na modalidade a distância nos anos de 2015 a 2016.

Em 2017, comecei a lecionar como Pedagogo no período da tarde. Até 2020 estive com dupla jornada. De manhã, trabalhava como professor de Língua Portuguesa do 6º ano 9º ano. De tarde, atuava como pedagogo nos anos iniciais em uma escola de Ensino Integral em uma cidade vizinha de onde moro. Foi um tempo de muito aprendizado e com uma rotina muito acelerada.

No ano de 2019, estava exaurido dessa jornada dupla. Eram dias corridos. Com meia hora de almoço, pois saia de uma escola às 11h30 e tinha que pegar a rodovia para iniciar as aulas do período da tarde, em outra cidade, às 12h30. Em agosto, saiu o edital de concurso público para diretor de escola em Araraquara - SP. Lembro-me que decidi estudar o conteúdo de gestão não porque estava insatisfeito com o fazer docente. No entanto, gostaria de experimentar novos espaços no âmbito educacional. Sempre fui bastante curioso para conhecer novos lugares e viver experiências diferentes como educador. Acredito que isso sempre me impulsionou a estudar e a buscar outras oportunidades.

Prestei o concurso e fui aprovado em 8º lugar. Em 2020, por causa da pandemia do Coronavírus[2] que assolou o mundo, a chamada do concurso foi procrastinada. Em janeiro de 2021, fui convocado para me apossar da vaga. Exonerei dois cargos efetivos de professor e aceitei a gestão escolar como um desafio e um novo tempo na minha trajetória profissional. Iniciei meu trabalho como diretor de escola em abril de 2021, em um CER (Centro de Educação e Recreação) que recebia crianças de 0 a 5 anos.

Naquele mesmo ano fui aprovado no mestrado em Educação Escolar na Unesp/Araraquara. Junto à gestão, segui com os estudos na pós-graduação desenvolvendo um estudo de caso sobre a avaliação formativa no processo de desenvolvimento dos alunos da 5ª etapa da Educação Infantil.

O mestrado foi um estudo muito profícuo no sentido de compreender como as tramas da aprendizagem foram desenvolvidas no ano de 2021, cuja característica era um ensino que oscilou entre o remoto e o presencial. Fiz uma análise dos dados

[2] BRASIL. O que é a Covid-19?. Ministério da Educação, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus. Acesso em: 06 ago. 2025.

referenciados no material produzido pelo LAPEI (Laboratório Pedagógico da Educação Infantil) – instância de trabalho dentro da SMA (Secretaria Municipal de Educação de Araraquara) - a respeito do modo como as crianças se apropriavam desse recurso que tinha como mediação principal as famílias.

Longe do espaço escolar, na perspectiva remota de ensino, o mestrado se deteve em analisar as atividades desenvolvidas pelo LAPEI e pelas professoras para o ensino remoto e para o ensino presencial que se mostrava fragilizado em virtude da insegurança das famílias sobre o retorno à escola. Foi um estudo de caso em três salas de quintas etapas (crianças com 5 anos) que mostrou o quanto é necessário e rico para os pequenos vivenciarem o espaço escolar.

Concluiu-se nesse estudo, que para além de aprendizagens formais que as atividades intencionais se propuseram a desenvolver nos alunos, a escola torna-se um lugar vital para o crescimento social e humano. A interação com os pares e com os diferentes sujeitos que integram o ambiente educacional potencializa a empatia e o pleno desenvolvimento das crianças.

Ainda sobre o mestrado, quando estava no último semestre, participei do processo seletivo para o ingresso no doutorado. Fui aprovado no curso em 2023. No primeiro semestre, cursei uma disciplina na pós-graduação chamada A construção histórico-cultural dos conceitos de infância e criança, da professora Marcia Argenti. As reflexões e leituras dessa matéria me despertaram ainda mais para os estudos da história da infância e para a compreensão do desenvolvimento da criança, sobretudo no aspecto social.

Essas reflexões me impulsionaram a repensar o meu projeto de pesquisa. No mestrado, o enfoque foi sobre avaliação formativa. No doutorado, prontifiquei-me a estudar sobre literatura infantil para a formação continuada de educadores e para o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas.

Quero ressaltar que a literatura sempre fez parte de mim. Enquanto estudante de Letras, sempre fui assíduo leitor de Machado de Assis, Jorge Amado, Lygia Fagundes Telles e tantos outros autores que atravessaram o meu caminho para trazer o literário como um refúgio em meio ao peso do cotidiano. Direcionar a pesquisa de doutoramento para a literatura representa, para mim, rememorar alguns estudos que fiz no meu curso de Letras. No entanto, neste momento, com o enfoque no literário infantil para refletir toda a riqueza e ludicidade que esse universo é capaz de propiciar aos bebês e às crianças bem pequenas.

Para aprimorar mais os meus estudos, com o doutorado em curso, comecei a fazer parte dos grupos de estudos GPFPL (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas) e GEPIFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização). O primeiro grupo estuda teorias pedagógicas que consubstanciam as atividades docentes. Por meio das reflexões suscitadas pelas leituras, o grupo (re)pensa a formação docente na perspectiva continuada. Nesse sentido, é possível aprimorar as práticas de ensino e aprendizagem com vistas à promoção de uma educação cada vez mais qualitativa.

O segundo grupo desenvolve investigações sobre as crianças e os modos como vivem a infância, considerando os mais diversos contextos. Sempre voltando os estudos para a concepção de criança - como um sujeito histórico e de direitos – que produz cultura e experiencia as diferentes situações de desenvolvimento nos ambientes de inserção.

Sigo, portanto, na estrada da Educação. Construindo o conhecimento. Reconstruindo. Refletindo sobre as práticas pedagógicas que cercam a infância no espaço escolar da creche. Sigo me reconhecendo como um eterno aprendiz. Sigo e prossigo, trazendo comigo as ensinanças de Paulo Freire que dizem que ensinar é ter a consciência do inacabado. Ensinar exige reflexão sobre a prática. Ensinar exige alegria e esperança.

1 ERA UMA VEZ... A INTRODUÇÃO



Fonte:https://br.freepik.com/vetores-gratis/livro-imaginativo-magia_829638.htm#fromView=keyword&page=1&position=26&uuid=ee157047-0e59-4e3e-8714-3c24f97714a3&query=Historia+Infantil, 2024.

“O homem como um ser inconcluso,
consciente de sua inconclusão,
e seu permanente movimento
de busca do ser mais. ”
(Freire, 2014, p.101).

A presente tese assume o compromisso de observar e acompanhar as contações de história para os bebês e para as crianças bem pequenas[3] em uma escola de Educação Infantil de 0 a 3 anos. Observar o modo como a literatura infantil é trabalhada possibilita compreender a necessidade de fortalecer a cultura literária e difundi-la - com afinco - para caracterizar a creche como espaço que educa e potencializa o desenvolvimento em sua forma mais plena possível.

Ultrapassar o ideário do cuidar, tão indissociável ao processo educativo, e avançar para uma Educação Infantil que torne o espaço escolar em um território de leitura, cujas narrativas permeiam todo o ambiente, é a proposição deste trabalho.

Justifica-se a importância desta pesquisa em razão da necessidade, no campo educacional, de maior inserção e fortalecimento da literatura infantil para a formação continuada de educadores e para o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Romper com a concepção de assistencialismo requer posturas pedagógicas bem delimitadas e práticas de ensino intencionais. Nesse contexto, o universo literário vem ao encontro da concepção de educar, pois trabalha o desenvolvimento do aluno em vários aspectos: cognitivo, social, afetivo, estético - que precisam ser aprimorados por meio de uma educação de qualidade: direito intrínseco de todos.

Ressalta-se que este estudo é validado por enfatizar a importância da literatura infantil e da ludicidade como fundantes no processo de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. No que concerne aos propósitos dessa investigação, destaca-se, como objetivo geral, analisar a literatura infantil no contexto educacional, observando os moldes que a constituem dentro da modalidade creche, e investigar o enfoque literário mais alinhado a uma educação infantil promotora de uma cultura literária na perspectiva da formação continuada de educadores, dos bebês e das crianças bem pequenas.

---

[3] Bebês e crianças bem pequenas é uma terminologia adotada nesta tese. A nomenclatura encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define cada grupo de crianças de acordo com a faixa etária: bebês (zero a 1 ano e 6 meses. Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). A respeito desse recorte etário, a BNCC diz: Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças [...].Todavia, esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 06 ago. 2025.

Subjacente ao objetivo geral, coloca-se em evidência os objetivos específicos. Nesse sentido, o primeiro propõe acompanhar os recursos lúdicos mobilizados pelas educadoras na composição de suas aulas para promover a literatura infantil.

O segundo objetivo específico é observar de que modo a literatura infantil é representada na sala de aula e em outros espaços escolares, considerando a maneira como as educadoras a incorporam em suas práticas pedagógicas.

Por fim, coloca-se - em foco – o terceiro objetivo específico que busca oferecer formação continuada às educadoras para mobilizarem uma ação colaborativa em uma situação prática: fortalecer e aprimorar a literatura para além da beleza estética. Fomentá-la para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos bebês e das crianças bem pequenas que usufruem a riqueza do espaço escolar infantil.

Para organizar as proposições desta tese, as seções delimitam o modo como as partes são convencionadas. A primeira seção é a Introdução que traz a justificativa deste estudo e os objetivos propostos. Nesse recorte, tem-se o compromisso da pesquisa e a elucidação de cada seção desta tese.

A segunda seção deste estudo trata da fundamentação teórica, que foi demarcada em duas subseções. A primeira traz alguns apontamentos sobre a instituição creche e seu surgimento, a história da infância e práticas docentes. Essa escrita busca apontar informações relevantes para formar um panorama dessas temáticas que nos fazem entender os avanços que a primeira etapa da Educação Básica conquistou com o tempo.

A segunda subseção traz um mapeamento de estudos sobre a literatura infantil. Foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações para buscar trabalhos acadêmicos – em um recorte temporal de 2014 a 2024 – que versassem sobre literatura infantil, creche, formação de educadoras. Foram encontrados somente doze estudos, o que aponta a necessidade de desenvolver mais pesquisas sobre essas temáticas.

Na terceira seção, temos a metodologia da pesquisa-ação, que desenvolve uma ação colaborativa para alçar a escola em um espaço ainda mais permeado pela literatura infantil. Os esforços envidados, sobretudo das quinze educadoras que participaram dessa pesquisa, trouxeram mobilização para direcionar a escola em uma rota mais pedagógica e intencional em suas práticas de leitura. Nessa seção, foi abordada a natureza da pesquisa, com detalhamentos sobre a pesquisa qualitativa, embasando a escrita com um levantamento bibliográfico que consubstancia a

pesquisa empírica. Ademais, temos o contexto desse estudo apontado nessa parte do trabalho, como o perfil das participantes, bem como a experiência de cada educadora, as características da instituição educacional pesquisada, sua rotina e suas práticas pedagógicas, além da concepção de criança e de escola que a unidade escolar traz consigo. Para finalizar, foram descritos os aspectos éticos da pesquisa, mostrando a aprovação do Comitê de Ética no que tange ao desenvolvimento desse estudo.

Na quarta seção, temos a análise dos dados realizada a partir do acompanhamento de onze contações de história. À luz de um aporte teórico combinado com as entrevistas das educadoras sobre a importância de propagar a literatura infantil para o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, foi feita uma análise do modo como o fazer literário é trabalhado no espaço escolar. Perceber as práticas de leitura e os seus desdobramentos é motivo de reflexão dessa seção que está marcada por registros fotográficos para salvaguardar a memória pedagógica dessas experiências literárias.

Na quinta seção, temos os encontros formativos que constituem uma formação prática para as educadoras que participaram das contações de histórias. Após a observação e análise das narrativas explicitadas na seção anterior, foram organizados cinco encontros, às segundas-feiras, das 11h30 às 13h, no horário de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), para tratar de temáticas específicas em cada semana. O primeiro encontro tratou da história da literatura infantil e a sua importância no ambiente da creche.

A segunda formação trabalhou com as narrativas direcionadas às especificidades do berçário, colocando a literatura como componente importante para desenvolver nos bebês o interesse e o encantamento do movimento literário. Conclui-se que, para além de fraldas e mamadeiras, o texto literário é possível e necessário nesse contexto das práticas de cuidado que envolvem os bebês.

Um destaque dessa seção é a proposição de um projeto de leitura, cujo título foi “Respeito às diferenças: a riqueza da diversidade ocupando todos os espaços da creche”. Com livros específicos para o berçário 1, berçário 2, classe intermediária e recreação. O desenvolvimento desse projeto foi tão significativo que culminou em uma lei municipal - Lei n° 892, de 13 de dezembro de 2024, escrita por um vereador que visitou a escola e presenciou o trabalho sendo realizado pelas educadoras. A partir desse projeto de leitura, a legislação municipal instituiu O “Projeto de Lei que dispõe sobre a criação da Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura e do Dia do

Livro Infantil ".

A sexta seção compõe as considerações finais que fazem uma retomada dos objetivos pretendidos nessa pesquisa, colocando em foco a literatura infantil como uma ferramenta poderosa para a construção de uma Educação Infantil de 0 a 3 anos cada vez mais significativa, lúdica e potente. O desafio que a pesquisa aponta é a manutenção de uma cultura literária no espaço da creche de modo que as narrativas se coloquem tão necessárias e presentes como são as fraldas e mamadeiras no contexto do berçário. Outro compromisso assumido é fortalecer, de modo contundente, o projeto de lei que instituiu o incentivo às práticas de leitura. Envidar esforços para materializar a legislação no contexto escolar, sobretudo na creche, é um caminho para trazer à baila a literatura infantil como recurso pedagógico imprescindível para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas.

No campo das referências estão as citações que, de fato, foram utilizadas na redação dessa tese de doutoramento. Também são anexados à bibliografia consultada os anexos H, I e J que tratam de leituras e consultas realizadas durante o alongamento desse estudo. Essa bibliografia é importante para ampliar o aporte teórico desse objeto de pesquisa. Ademais, essas consultas servem de acervo para o aprofundamento de trabalhos, artigos e livros que versam sobre a literatura infantil e temas correlacionados aos estudos da infância e do desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas em seus processos formativos.

Finaliza-se o trabalho com os apêndices e anexos acoplados ao trabalho para referendar os documentos citados na extensão desta tese.

2 LEVANTANDO OS MUROS DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



Fonte:https://br.freepik.com/vetores-gratis/livro-imaginativo-magia_829638.htm#fromView=keyword&page=1&position=26&uuid=ee157047-0e59-4e3e-8714-3c24f97714a3&query=Historia+Infantil, 2024.

“Nuvens que venham, nuvens e asas,
Não param nunca nem um segundo...
E fica a torre, sobre as velhas casas,
Fica cismando como é vasto o mundo!”
(Mário Quintana, 2008, p.41).

Esta é a segunda seção do trabalho e tem por finalidade trazer a concepção de creche a partir de um olhar para o seu processo histórico e social. Alinhada a essa perspectiva, tem-se a historização da Educação Infantil avançando na conquista de direitos e sendo ressignificada como espaço educativo, permeado de ações pedagógicas que compreendem a criança de 0 a 3 anos como um sujeito potente para desenvolver os seus percursos de aprendizagem. Esse desenvolvimento é potencializado com práticas pedagógicas consubstanciadas em teorias que instrumentalizem o educador para a promoção de aulas mais significativas, contextualizadas e intencionais aos bebês e às crianças bem pequenas.

2.1 Creche, infância e práticas pedagógicas: alguns apontamentos

Pensar a instituição creche[4] como promotora dos processos de formação da criança é concebê-la como espaço educativo. De origem francesa, a palavra creche significa “manjedoura”. Aludindo ao campo semântico, infere-se que o termo remete à ideia de cuidado, proteção e amparo. Para além dessa concepção, é também considerada como um lugar permeado por intencionalidade em suas práticas pedagógicas que não apenas cuidam, porém educam, considerando a criança como um sujeito capaz de atribuir sentido àquilo que escuta e manifesta.

No que tange ao contexto de criação da creche, a sua primeira aparição ocorreu pelo padre Oberlin “na França, para guardar e abrigar crianças pequenas consideradas necessitadas pela sociedade da época” (Abramovich, 1983, p. 09). Outra fonte histórica são os estudos de Oliveira (1988), em seu artigo, “A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória”. Nesse estudo, encontramos apontamentos que elucidam como esse equipamento educacional foi se moldando ao longo do tempo.

Antes do surgimento dessa instituição, a autora reporta-se ao início do século

[4] De acordo com Rosa Maria Marini Mariotto, em seu livro Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês, a palavra “creche” de origem francesa significa “manjedoura”, denominação dada aos abrigos para bebês necessitados que começavam a surgir na França no século XVIII. Com caráter basicamente custódio-assistencial, a creche guardava os lactentes para que suas mães pudessem trabalhar. As chamadas *gardeuses d` enfants* retiravam das ruas as crianças que, famintas, perambulavam sem rumo enquanto suas mães trabalhavam nas fábricas até 18 horas por dia. Segundo Rizzo (1984, este foi o objetivo inicial da creche, que se somava a um outro: “resguardar dos olhos da sociedade um segundo estorvo que eram os filhos de uniões ilegítimas.

XX, quando os cuidados direcionados às crianças eram ínfimos. Muitas nascidas como resultado da exploração sexual do homem branco contra a mulher negra, colocando o bebê à margem da sociedade, fazendo com que estivesse lançado à própria sorte. Nessa vivência de crianças órfãs, bastardas e abandonadas, muitas eram adotadas por fazendeiros que, posteriormente, praticavam a exploração infantil, escravizando as crianças e as tratando como mercadorias, sem direito algum. Quando essa situação não se consumia, muitos bebês eram direcionados à “Roda dos Expostos”, que segundo Oliveira (1988, p.3):

> [...] existiam em algumas cidades, criadas desde o início do século XVIII, por entidades religiosas que procuravam fazer com que elas fossem conduzidas a um ofício quando grandes, preparando-as, pois, como mão de obra barata (Mesgravis -1975), Creches, asilos e internatos eram vistos nas vilas existentes como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar dos problemas dos pobres. As ideias de abandono, pobreza, culpa, favor, caridade, acompanham as formas precárias de atendimento a menores neste período e, por muito tempo, talvez mesmo até hoje, tais ideias vão permear concepções do que é creche.

Essa precariedade no tratamento dado à criança remonta desde os séculos XVII, XVIII e XIX. A partir do século XX, a creche surge em uma sociedade marcada pela inserção da mulher no mercado de trabalho remunerado. Essa tomada de posição profissional feminina fez com que a mulher não se vinculasse apenas aos afazeres domésticos, mas necessitasse de apoio para os cuidados e educação dos filhos. Nessa conjuntura, a creche não surge para atender as necessidades da criança, visando ao seu pleno desenvolvimento, porém surge para resolver a viabilidade da mão de obra feminina para cumprir uma jornada de trabalho exaustiva de dezesseis a dezoito horas na indústria fabril. Oliveira (1988, p. 2) reflete:

> A creche insere-se, a cada momento, em um contexto mais abrangente, onde concepções sobre criança, mulher, família, educação infantil, trabalho em geral, trabalho feminino, direitos sociais, obrigações do Estado vão sendo modificados. A história da creche liga-se a modificações no papel da mulher em nossa sociedade e suas repercussões no âmbito da família, especialmente no que diz respeito à educação dos filhos. As mudanças daquele papel inserem-se no conjunto complexo e contraditório de fatores presentes em nossa organização social com suas características econômicas, políticas e culturais.

Uma consideração pertinente é pensar a instituição creche como uma moldura de cada contexto histórico e cultural. Nesse cenário de urbanização, expansão do capitalismo, o que culminou na modificação profissional, na qual a figura feminina ganha notoriedade pela inserção no trabalho, a creche faz o seu papel de cuidar das crianças. As indústrias que absorviam a mulher como funcionária não se preocuparam

com a prole. Essa responsabilidade era de cada mãe que se propunha a trabalhar de modo assalariado.

Em busca de solução para cuidar dos filhos, já que o marido também trabalhava nas indústrias ou na lavoura, a saída para a mulher era deixar a criança em um espaço que cuidasse do filho ou pagar para outra mulher que se propusesse a ficar com a criança. Logo, tem-se a urbanização e a industrialização modificando a estrutura familiar, sobretudo as camadas sociais mais vulneráveis que colocavam, por exemplo, a mãe solo na iminência da necessidade de prover o sustento da casa, tendo que solucionar quem ficaria com seu filho durante a sua jornada de trabalho.

Oliveira (1988) aponta, em seus estudos, que com a chegada dos imigrantes europeus, houve uma crescente contratação de homens no setor fabril, fazendo com que muitas mulheres retornassem ao trabalho na lavoura. Esses estrangeiros se mobilizaram por direitos trabalhistas e lutavam por melhores condições de trabalho nas fábricas. Em resposta a essa demanda, muitos empresários criaram espaços para cuidar dos filhos das mães trabalhadoras. A autora menciona:

> Sob o manto do paternalismo e para atrair e reter a força de trabalho, vão sendo criadas as vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternais para os filhos dos operários, em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e várias cidades do interior de Minas Gerais e do Norte. Sendo de propriedade das empresas, estes equipamentos sociais eram usados por estas no ajuste das relações de trabalho [...] O fato de o filho da operária estar sendo atendido em creches ou escolas maternais montadas pelas fábricas passou, inclusive, a ser reconhecido por alguns empresários como trazendo vantagens para a produção da mãe (Pinheiro; Hall, 1881, p. 212 *apud* Oliveira, 1988).

Embora a criação de creches para atender as mães operárias pudesse soar como benesse dos empresários, a intenção era manter essa mão de obra cada vez mais explorada e aprisionada ao patronalismo.

Para a manutenção do trabalho, além das creches que sempre foram alvo de número de vagas reduzido, outra possibilidade começou a acontecer na década de 1930. Eram as “mães crecheiras”, mulheres que agregavam várias crianças e cuidavam delas enquanto as mães estavam em horário de trabalho. Recebiam dinheiro por esse serviço, porém os cuidados ficavam tão somente no campo da higienização. Era um ofício considerado “de `segundas-mães` (mães crecheiras) que consistia em distribuir uma determinada verba a mães da comunidade para cuidarem durante o dia de duas ou três crianças da vizinhança, além das suas” (Oliveira e Ferreira, 1989, p. 41).

Além desse recorte de atendimento caseiro e das creches criadas pelas indústrias, nas décadas de 1920, 1930, 1940 e 1950, outras escolas de Educação Infantil foram montadas sob a responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas. Oliveira (1988, p. 5) assevera:

> Em geral, o trabalho junto às crianças na creche era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com alimentar, cuidar da higiene e da segurança física. Não era valorizado um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças [...]. Enquanto isso, os primeiros jardins de infância, criados desde a última década do século passado para os filhos das camadas privilegiadas, desenvolviam toda uma programação pedagógica, como relata Kishimoto (1986) analisando as origens da pré-escola em São Paulo.

A problemática histórica, que ainda ressoa na concepção de creche, é o reducionismo desse espaço ao ato de cuidar, desconsiderando, por ausência de formação continuada para os seus educadores, o processo de desenvolvimento do aluno que é capaz de avançar significativamente na medida em que práticas pedagógicas planejadas são realizadas.

Do ponto de vista histórico, o governo de Getúlio Vargas, a partir da década de 1930, abriu caminhos para a conquista de direitos, inclusive para as mulheres. Embora a classe dominante, sobretudo o patronalismo, tenha relutado veementemente à abertura de conquistas que Vargas promulgava em seus mandatos políticos, os avanços aconteceram delineando uma sociedade mais amparada em legislações trabalhistas.

Apesar desse novo desenho político, a década de 1960 ainda trazia um ideário de creche assistencialista. A organização da rotina era feita em função dos cuidados de vida diária, como alimentação, higienização e segurança física dos pequenos, em detrimento de ações pedagógicas que apontam o educar como parte integrante dos processos formativos da criança.

Um dado importante foram as mudanças na CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) ocorridas em 1967. Uma mudança foi o atendimento nos berçários para os filhos das trabalhadoras, que poderia ser feito por outras entidades por intermédio de convênios. Já não precisava ser realizado, exclusivamente, pela empresa empregadora. No entanto, em vias de fato, pouco investimento nesse sentido aconteceu, uma vez que não alterou significativamente o crescente de creches. Esse cenário só se modificou a partir de 1950. Oliveira (1999, p.6) observa:

> Novo aumento da participação da mulher no mercado de trabalho foi

> observado na segunda metade deste século, explicado pelo incremento da industrialização e da urbanização no país. Creches e parques infantis que atendessem crianças em período integral passaram a ser cada vez mais procurados por operárias, empregadas domésticas, trabalhadoras no comércio e funcionárias públicas.

Destaca-se que esse atendimento ficou muito atrelado ao assistencialismo e ao aspecto higienista da creche. A instituição representava um espaço de cuidado para as crianças e – socialmente – não era investida de caráter pedagógico e intencional. Ademais, o fator higienista permeava a concepção de creche como aquela que se atém aos cuidados da troca de fralda, do banho e da alimentação.

A partir da década de 1960, um novo desenho de creche começa a ser delineado, de acordo com Oliveira (1988, p. 6), como resultado:

> [...] do crescimento do operariado, o começo da organização dos trabalhadores do campo para reivindicar melhores condições de trabalho, a incorporação crescente também de mulheres da classe média no mercado de trabalho e redução de espaços urbanos de brinquedos para crianças, como os quintais e as ruas, fruto da especulação imobiliária, do agravamento do trânsito e da preocupação com a segurança, contribuíram para que a questão da creche fosse novamente defendida como instituição necessária a alguns segmentos sociais.

Tem-se uma expansão desse estabelecimento educacional, sobretudo na década de 1970 – demarcada como um período de investimento de entidades particulares em creches para atender a classe média e alta, que detinha um olhar mais valorizador para a educação dos pequenos, pois defendiam “a creche como instituição educativa voltada para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança” (Oliveira, 1988, p.7). Nessa conjuntura, um novo ideário surge acerca da creche. Ela passa a ser vista como um direito do trabalhador e como um dever do Estado.

Ultrapassando o direito ao acesso e permanência da criança a esse espaço escolar, Oliveira (1988, p. 9) considera que a creche é constituída:

> [...] de um contexto de desenvolvimento infantil extremamente rico de oportunidades para conviverem, amarem, jogarem, construindo conhecimentos, papéis e a si mesmos como sujeitos. Podem então estas crianças se instrumentalizarem para participar da dinâmica social e lutar por uma sociedade mais justa.

Em meados da década de 1980, com a efervescência do período pré-eleitoral, as promessas de criação e ampliação de vagas para os bebês nas creches assumiram protagonismo nos discursos políticos. Nesse período, o Movimento de Luta por Creches, oficializado em 1979, fruto do Congresso da Mulher Paulista, ganha robustez e se desenvolve em suas reivindicações que bradavam por “qualidade no

equipamento creche, exigindo certos padrões de construção, discutindo o funcionamento da creche, participando da seleção de funcionários, inclusive das diretoras da creche" (Rosemberg, 1989, p.90).

Em suma, pode-se considerar que foi com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a creche passou a ser reconhecida como direito social da criança. A legislação trouxe à tona o dever da educação como incumbência do Estado e como ação complementar da família no processo educativo da prole.

Depreende-se, pois, que a creche assume uma responsabilização por viabilizar o trabalho da mulher no mercado. Todavia, não só esse aspecto deve ser considerado. É importante compreender essa instituição como promotora do desenvolvimento infantil e como potencializadora de cultura, de afeto e de práticas pedagógicas que visem à integralidade da criança em seus percursos formativos.

Concomitante à história e à representação da creche, é importante pensar em como a concepção de criança atendida por essa instituição foi se modificando na medida em que os estudos e as pesquisas sobre a primeira infância foram avançando em nossa sociedade.

Partindo da concepção da infância, com aporte em Philippe Ariès, a partir da idade média, pode-se, a priori, refletir sobre infância não apenas como uma demarcação temporal, entretanto como um conjunto de vários fatores que se reportam à família, hábitos e modos de pensar e viver esse momento. Nesse sentido, à luz da obra de Ariès, o sentimento sobre a infância ocorre nas camadas mais nobres da sociedade. Em contrapartida, a criança pobre fica à margem da vivência da infância, ficando à mercê da própria sorte.

Os estudos do historiador apontam a iconografia religiosa e leiga da Idade Média, que demarca a construção do sentimento de amor pelas crianças mostrado de modo despercebido e sufocado. Seus estudos indicam o surgimento da noção de infância apenas no século XVII. Essa concepção vem muito perpassada pela discriminação, marginalização e exploração.

É relevante apontar que a história nos conta os sentimentos e as sensações da criança mostradas a partir da perspectiva do adulto, ou seja, ela é desenhada por meio de uma imagem adultocêntrica, negando à criança a possibilidade de falar, discursar e expressar-se. Quando se dá voz à criança, é possível ouvir suas narrativas de alegria e de fantasias. Percebe-se suas impressões sobre o contexto que a cerca e

suas vontades externalizadas pela fala. Também é reconhecido o desabafo que faz sobre seus incômodos e frustrações. Portanto, a infância não acontece da mesma forma para todas as crianças e as histórias se distinguem a cada experiência.

O artigo História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes, de Rocha (2002, p.03), traz a seguinte redação:

> O pesquisador francês Philippe Ariès, em sua obra História Social da Criança e da Família, publicada em 1960, vai apontar que o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e que a criança, por muito tempo, não foi vista como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

De acordo com a autora:

> No período de grandes transformações históricas, no caso, do século XII ao XVII, foco de localização de sua pesquisa, a infância tomou diferentes conotações dentro do imaginário do homem em todos os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, de acordo com cada período histórico. A criança seria vista como substituível, como ser produtivo que tinha uma função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar, realizando tarefas, imitando seus pais e suas mães, acompanhando-os em seus ofícios, cumprindo, assim, seu papel perante a coletividade (Rocha, 2002, p. 03).

Nessa perspectiva, a criança, por muito tempo, teve a sua identidade negligenciada, sendo considerada incapaz de produzir sentido àquilo que estava a sua volta. Foi observada como alguém que deveria receber um comando do adulto para a tomada de todas as decisões. Logo, não era vista com características e necessidades próprias, mas sim como um adulto em miniatura, como assevera o autor: “no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1981, p. 51).

Acerca da idade que demarcava o período da infância, Ariès aponta que:

> A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras (Ariès, 1981, p. 36).

Considera-se, então, a infância como um período de silenciamento, pois a criança não é vista como alguém capaz de pensar e agir, características restritas ao adulto, somente. Observa-se que a passagem da vida infantil para a vida adulta seria uma condição a ser superada. De acordo com o autor, “a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (Ariès, 1981, p. 10).

A infância era vista como um período sem características distintas da vida adulta. Não existia um vínculo afetivo na relação materna, uma vez que a taxa de mortalidade era alta e normalizada. O arranjo familiar era social, excluindo o aspecto afetivo das relações. Muitas crianças também eram entregues a outra família para serem cuidadas, retornando aos pais biológicos aos sete anos, quando eram "consideradas prontas" para serem inseridas na vida da família e no trabalho.

Rocha (2002) diz que esse estigma de infância foi se modificando, de modo gradual, porém acontecendo:

> [...] mais tarde, no século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado. Preservar e cuidar das crianças seria um trabalho realizado exclusivamente pelas mulheres, no caso, as amas e parteiras, que agiriam como protetoras dos bebês, criando uma concepção sobre a manutenção da vida infantil, "...como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes..." (Ariès, 1981, p. 61, apud Rocha, 2002, p. 5-6).

Essa luta maior pela infância ocorreu em virtude do movimento dos poderes públicos e da igreja no sentido de combater o infanticídio, como aponta a autora: "dessa forma, surgiram medidas para salvar as crianças. As condições de higiene foram melhoradas e a preocupação com a saúde das crianças fez com que os pais não aceitassem perdê-las com naturalidade" (Rocha, 2002, p. 6).

Uma mudança de concepção sobre a criança começa a ser delineada, pois um vínculo afetivo começa a ser mais realçado nesse novo contexto social e cultural em que as famílias estavam inseridas. Ariès caracteriza esse período como o surgimento do "sentimento de infância", que será constituído por dois momentos, chamados por ele de paparicação e apego. Rocha (2002, p. 06) esclarece:

> A paparicação seria um sentimento despertado pela beleza, ingenuidade e graciosidade da criança. E isto fez com que os adultos se aproximassem cada vez mais dos filhos. Assim, os gracejos das crianças eram mostrados a outros adultos, fazendo da criança uma espécie de distração, tornando-se "bichinhos de estimação".

Como cita Ariès (1981, p. 68):

> [...] ela fala de um modo engraçado: e titota, tetita y totata [...] e [...] "eu a amo muito" [...] ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz o sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo o que faz. Distraio-me com ela horas a fio [...].

Além da paparicação como um hábito socialmente construído nesse contexto histórico, o sentimento de apego também se caracteriza e “surge a partir do século XVII, como uma manifestação da sociedade contra a paparicação da criança, e propõe separá-la do adulto para educá-la nos costumes e na disciplina, dentro de uma visão mais racional” (Rocha, 2002, p. 06).

Assim, as mudanças começam a desenhar um olhar sobre a infância mais direcionado aos aspectos humanos. Os pais já não aceitavam perder os filhos com tanta naturalidade. Acontecia, então, um novo paradigma de infância. Segundo Rocha (2002, p.07):

> Com a evolução nas relações sociais que se estabelecem na Idade Moderna, a criança passa a ter um papel central nas preocupações da família e da sociedade. A nova percepção e organização social fizeram com que os laços entre adultos e crianças, pais e filhos, fossem fortalecidos. A partir deste momento, a criança começa a ser vista como indivíduo social, dentro da coletividade, e a família tem grande preocupação com sua saúde e sua educação. Tais elementos são fatores imprescindíveis para a mudança de toda a relação social.

Dessa forma, tem-se um olhar diferenciado para a criança, considerando a relação social e as suas transformações. O que a história tem nos ensinado é a necessidade de considerar a criança como um sujeito de direitos que vivencia o seu momento histórico, usufruindo de toda cultura produzido no seu tempo.

> Dessa forma, “pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (Kuhlmann Jr., 1998, p. 33).

A concepção de criança como sujeito histórico é corroborada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que traz em seu texto a seguinte consideração:

> Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010).

Tem-se – ao estudar os diferentes momentos históricos sobre o modo como a infância foi interpretada à luz da sociedade vigente – a modificação do que é ser criança e a representação simbólica dessa imagem em cada tempo. O que foi muito profícuo é o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a

educação, a partir da Constituição Federal de 1988. Esse marco histórico também coloca o atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças, provocando uma reflexão sobre os espaços coletivos onde o alunado frequenta e o fortalecimento de práticas pedagógicas que fortaleçam o pleno desenvolvimento da primeira infância.

Outro marco legal que ensejou direitos adquiridos foi o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, Lei 8.069, oficializado em 13 de julho de 1990. A legislação traz à baila, em seu artigo 3º, que a criança e o adolescente:

> Gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, p.01).

A referida lei foi um revestimento de direitos da infância e da adolescência. Uma conquista histórica, considerando todo o tratamento perpassado pelo descaso e pela invisibilidade a que a criança esteve sujeitada em outras épocas. Para alinhar os direitos da criança e a importância de se considerar a Educação Infantil como parte integrante dos seus processos formativos, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, 9.394/96, traz a seguinte redação:

> Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).
>
> Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
>
> I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
>
> II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Brasil, 1996, p. 19).

Ocorre, portanto, um prenúncio de direitos e conquistas marcando a trajetória da Educação Infantil. Tal avanço implica práticas docentes sistematizadas e contextualizadas. Cabe, pois, ao professor lecionar as suas aulas na perspectiva de desenvolver de modo integral o aluno, mobilizando saberes, ludicidade e aporte teórico, tendo em vista a criança e as suas especificidades.

2.2 Mapeamento de estudos sobre a literatura infantil

Nesta subseção, o mapeamento se faz necessário por reconhecer a literatura infantil como potencializadora para o desenvolvimento de bebês e de crianças bem pequenas. O universo literário é uma possibilidade de ampliar a ludicidade de modo que o interesse pelas letras se torne latente desde a tenra idade.

Às vezes, o educador opta por trabalhar a literatura de forma teatral ao contar uma história, outras vezes conta uma narrativa com um fundo musical para trazer mais sensibilização aos bebês e às crianças bem pequenas. Logo, considerando a autonomia do educador, a literatura é demarcada como um meio de ampliar conhecimentos, sempre efetuando o fazer pedagógico com intencionalidade.

Partindo do pressuposto de que a literatura infantil (Machado, 2001; Lajolo, 1993; Rocha, 2004) é uma ação sistematizada que redimensiona as práticas pedagógicas no âmbito escolar, esta pesquisa rechaça a forma espontânea de trabalhar as narrativas literárias no sentido de contá-las sem ter em vista uma especificidade a ser atingida. É importante que a contação de histórias considere a faixa-etária das crianças e a finalidade que se deseja cumprir. Nada deve ser espontaneista. Porém, deve-se compreender o porquê tal narrativa potencializa o processo de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Em síntese, a intencionalidade deve perpassar todo ato educativo.

A escola que se quer para todos é aquela que se coloca aberta à promoção da ludicidade (Prado, 1993; Rosseti, 2005; Oliveira, 1980), do diálogo, da criatividade. Ela, como espaço de convivência com a subjetividade humana, sabe que se faz necessário mudar o paradigma arcaico que consentia a unidade de ensino como um lugar de relações verticais. Atualmente, a escola precisa aprender a lidar com o cotidiano dos alunos. Muitas vezes, permeado pela violência e pela desigualdade social. Partindo desse retrato, utilizar a literatura infantil no espaço da Educação Infantil de 0 a 3 anos agrega valor à formação dos bebês e das crianças bem pequenas, pois a riqueza literária contribui para o desenvolvimento criativo, estético e cognitivo desse agrupamento.

A título de exemplificação, o gênero fábula trabalha com a personificação. Características humanas são atribuídas aos animais no intuito de trazer uma reflexão (moral da história). Desse modo lúdico, a criança imagina, fantasia e é remetida ao imaginário como uma forma de representar a narrativa contada.

O educador, em seu trabalho intencional com a literatura, potencializa o desenvolvimento das crianças ao observá-las durante a contação de histórias. Sem pré-julgamentos ou qualquer juízo de valor, é importante fazer registro daquilo que o bebê e a criança bem pequena interagem, respondem pela oralidade e pelos gestos. Observá-los durante esses momentos, percebendo sua interação na dinâmica de uma narrativa é importante para compreender como o trabalho literário está ocorrendo dentro de um planejamento.

Uma possibilidade profícua de trabalhar a literatura infantil é reunir um pequeno grupo de maneira que haja mais interação com a educadora. Dessa forma, tem-se uma percepção maior de como a trama tem repercutido durante a contação de história.

Depreende-se, pois, que o trabalho literário mostra-se fulcral no espaço escolar, sobretudo na creche, onde, desde a pouca idade, as oportunidades para desenvolver os aspectos cognitivo, social, afetivo e lúdico são trabalhados de modo intencional.

Para consubstanciar a temática da pesquisa com um aporte teórico que ratifique o quão importante é o ambiente infantil permeado de textos, livros e recursos literários a fim de promover um lugar que potencialize a criatividade e a imaginação dos bebês e das crianças bem pequenas, foi realizada uma pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).[5]

O intuito foi dar visibilidade aos trabalhos acadêmicos realizados dentro do recorte temporal – 2014 a 2024 – que dialoguem com os estudos da presente pesquisa para compreender a importância de aprofundar as temáticas literatura infantil, creche e formação continuada de educadores. Ademais, torna-se imprescindível refletir tais temas para fomentar o trabalho sistematizado que se deve desenvolver em um equipamento educacional infantil no intuito de oferecer um ensino que trate das especificidades da faixa-etária de 0 a 3 anos.

A pesquisa no banco de dados retornou doze trabalhos apontados no Quadro 1. Essa organização seguiu o critério de escolha dos descritores, ou seja, a busca foi refinada ao utilizar as palavras chave: práticas de leitura, educação infantil, literatura infantil, creche, formação de educadores. Seguem as especificações das dissertações

[5] A BDTD é um portal que reúne e disponibiliza, em acesso aberto, os textos completos de teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa, assim como teses e dissertações defendidas no exterior por brasileiros. Disponível em: https://www.gov.br/ibict/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2024/janeiro/biblioteca-digital-brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd-apresenta-nova-interface-e-funcionalidades-aos-usuarios. Acesso em: 06 ago. 2025.

e teses encontradas:

Quadro 1 – Pesquisas Correlacionadas ao objeto de estudo desta tese

Nº	NOME DA PESQUISA	AUTORA	NATUREZA	ANO
1	Literatura infantil: a prática pedagógica de uma professora de creche	Simone Eliane dos Santos	Dissertação	2020
2	O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural dos adultos e crianças na educação infantil	Núbia Silvia Guimarães	Tese	2017
3	Práticas e ambientes de leitura: reflexões a partir de escola de educação infantil em Nova Prata	Patrícia Marchesini	Dissertação	2021
4	Percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 sobre suas práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições...	Marlúcia Corrêa Soares	Dissertação	2023
5	Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades e interações na educação infantil	Lis de Gusmão Lino	Dissertação	2019
6	Entre fraldas e livros: leitura literária com	Maria Rosana do Rêgo e	Dissertação	2019

	bebês na creche	Silva		
7	Que é ser uma professora articuladora? Conheça a ti mesmo	Danielle Milioli Ferreira	Dissertação	2023
8	Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí	Amanda Pontes Figueiredo	Dissertação	2021
9	O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância	Kenia Adriana de Aquino Modesto-Silva	Tese	2019
10	Agora, acabou a brincadeira! Transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos	Georgete de Moura Barboza	Dissertação	2015
11	“Uma marca do governo”: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu	Rejane Peres Neto Costa	Dissertação	2020
12	Narrativas de crianças na sala de leitura: os sentidos atribuídos ao ato de ler	Cacilda Evangelista de Andrade Moreira	Dissertação	2019

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Traçando uma análise de cada pesquisa, considerando a contribuição desses trabalhos para os estudos que versam sobre a representação literária e os seus

desdobramentos no espaço da creche, será feita uma abordagem de cada um dos doze estudos para elucidar algumas características.

Na pesquisa Literatura infantil: a prática pedagógica de uma professora de creche, a autora Simone Eliane dos Santos trabalha com a contação literária na perspectiva de refletir sobre o texto e a imagem na construção do desenvolvimento dos alunos. Alguns questionamentos são suscitados para provocar o leitor a pensar na incumbência da professora da creche no exercício da docência. Considerando a criança como um ser potente e ativo, o estudo concebe o aluno, oriundo da creche, cuja idade é de 0 a 3 anos, como um ser capaz de questionar e se posicionar diante das narrativas. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo e os instrumentos de coleta foram a observação da prática docente com ênfase na Literatura. Também ocorreu a entrevista com a professora. A escritora conclui que é vital promover discussões e reflexões sobre a Literatura Infantil na formação inicial e continuada dos professores.

Núbia Silvia Guimarães, em seu texto O trabalho com literatura e o desenvolvimento cultural dos adultos e crianças na Educação Infantil, objetiva problematizar e investigar as possibilidades de trabalho pedagógico com a literatura no âmbito da Educação Infantil. A estudiosa desenvolve a pesquisa em uma perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e com base, principalmente, nas contribuições de Vygotsky (conceitos de desenvolvimento cultural, significação, vivência, novas formações). O estudo acompanhou duas professoras em atuação em uma rede municipal de ensino no estado de Minas Gerais, assim como a (con)vivência da pesquisadora com as referidas professoras e crianças - uma turma de Agrupamento 1, com crianças de 1 e 2 anos; e outra turma de Agrupamento 3, com crianças de 4 e 5 anos - em duas creches públicas. A autora depreende que foi possível apreender o trabalho com a literatura na dimensão da arte e da atividade estética, explicitando o potencial criador e (trans)formador desta atividade no desenvolvimento humano.

No texto Práticas e ambientes de leitura: reflexões a partir de escola de Educação Infantil em Nova Prata, Patrícia Marchesini esboça a importância de exercitar a prática leitora, tanto no âmbito social quanto individual. A estudiosa reflete o ato da leitura como de suma importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, apesar de ainda ser pequena e não estar inserida no mundo letrado, as intervenções que ela tem mediante a leitura são um direito de acesso ao mundo

simbólico. Entende-se que a leitura literária contribui para a formação do sujeito desde a tenra infância e tal princípio sustenta esta investigação, afiliada à linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão. A metodologia utilizada refere-se a uma pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo de caso. A construção da pesquisa ocorreu em uma escola de Educação Infantil por meio de grupo focal e de entrevistas individuais com professores e atendentes de creche que atuam com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade.

Marlúcia Corrêa Soares, em seu texto Percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 sobre suas práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições..., versa sobre uma pesquisa que tem como objetivo compreender as percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram da formação Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 sobre as práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições institucionais em que ocorreram essas práticas. O estudo está assentado na perspectiva histórico-cultural, notadamente no pensamento de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, para a qual o ser humano se constitui na e pela linguagem. Os dados foram produzidos por meio de um questionário aplicado às professoras da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental durante o ingresso na formação. O estudo pretende oferecer subsídios para a construção de propostas de formação de professoras da Educação Infantil que possibilitem a ampliação de conhecimentos e a reflexão sobre as práticas docentes, principalmente relacionadas ao acesso dos bebês e das crianças à cultura escrita, às professoras como leitoras e mediadoras de leitura e ao importante papel da literatura na humanização de bebês, crianças, professoras e famílias.

A dissertação Biblioteca escolar: espaços, acervos, atividades e interações na Educação Infantil, de Lis de Gusmão Lino, buscou conhecer e analisar o papel da Biblioteca Escolar, identificando características que denotem possíveis especificidades desse espaço em instituições de Educação Infantil. Para tanto, foram considerados os seguintes itens: (1) a organização do espaço dessas Bibliotecas Escolares; (2) os acervos e sua disposição; (3) as atividades propostas e as interações envolvendo as professoras das bibliotecas, as crianças, as demais educadoras e as famílias. Os procedimentos metodológicos envolveram a observação de dez dias do trabalho conduzidos por três professoras que atuavam em duas bibliotecas da rede municipal de ensino da cidade do Recife/PE, uma situada em uma Creche e a outra

em um Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI. A pesquisa apontou a escassez de bibliotecas em Creches e CMEIs, bem como de profissionais responsáveis por esse espaço. O trabalho aponta a necessidade de políticas públicas que visem à implantação e à melhoria do espaço físico das Bibliotecas Escolares em unidades de Educação Infantil, a distribuição de acervos e demais materiais, bem como de formação dos profissionais que atuam nesses espaços.

A dissertação Entre fraldas e livros: leitura literária com bebês na creche, escrita por Maria Rosana do Rêgo e Silva, versa sobre uma pesquisa de cunho colaborativo interventivo que tem como foco a prática de leitura literária com bebês e crianças bem pequenas na creche. O objetivo é compreender, problematizar, discutir práticas de leitura literária para e com bebês e construir coletivamente, com as professoras de berçários de uma creche conveniada de Juiz de Fora/MG, estratégias que potencializem essas práticas. O estudo está fundamentado na perspectiva histórico-cultural, especialmente no pensamento de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin acerca da linguagem na constituição do humano. Os resultados apontam que, embora tenham ocorrido alguns avanços em relação às ações de mediação de leitura literária nos berçários pesquisados, é necessário maior investimento na formação das professoras para que a experiência literária proporcionada aos sujeitos desses agrupamentos amplie as possibilidades de construção de vínculos afetivos com o livro e a leitura literária.

Danielle Milioli Ferreira, em sua dissertação intitulada “Que é ser uma professora articuladora? Conheça a ti mesmo", compartilha as experiências enquanto Professora Articuladora. Vivências ocorridas no Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) em uma das unidades da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Nessa perspectiva, a estudiosa pretendeu registrar, examinar, identificar práticas pedagógicas favoráveis à boa convivência que assegurassem, seja na ciência, seja na arte, os direitos inalienáveis da criança, inclusive o direito de ter acesso a práticas de leitura e de convívio com a literatura infantil para potencializar o desenvolvimento pleno durante o tempo em que estiver inserida no contexto escolar infantil.

A dissertação “Obrigatoriedade da pré-escola: um olhar poético sobre infâncias, políticas e práticas no município de Itaguaí”, escrita por Amanda Pontes Figueiredo, busca identificar as concepções e as apostas da Secretaria de Educação para o trabalho pedagógico com as crianças de quatro e cinco anos no município de Itaguaí. A autora propõe alguns questionamentos: Quais são as concepções de infância e de

Educação Infantil que orientam as escolas do município de Itaguaí? Como a Secretaria de Educação de Itaguaí vem resolvendo a obrigatoriedade para crianças a partir de quatro e cinco anos? Para conhecê-las, devido aos problemas sociais da pandemia, optou-se, metodologicamente, pela aplicação de questionário (Gil, 1999) e realização de entrevista (Minayo, 2009) de forma remota com duas professoras que se tornaram figuras centrais na investigação, pois além de terem amplo conhecimento da rede e experiência na docência, no momento, ambas atuam na implementação das políticas e na definição das práticas junto às escolas, uma vez que trabalham no Departamento Geral de Ensino - setor responsável pelo acompanhamento da Educação Infantil no município. O estudo finaliza compreendendo que para melhorar as condições de trabalho docente e garantir uma proposta que respeite as especificidades das crianças, faz-se necessário pensar as políticas e as práticas que abarcam o cenário educacional, ampliar a oferta de atendimento em tempo integral em instituição exclusiva para a Educação Infantil e propor concurso público específico para professores dessa modalidade.

A tese “O nascimento do pequeno leitor: mediação, estratégias e leitura na primeiríssima infância”, escrita por Kenia Adriana de Aquino Modesto-Silva, desenvolve uma pesquisa qualitativa realizada por meio de estudo de caso etnográfico. O lócus de estudos foi a primeira bebeteca de uma creche municipal da mesma cidade do oeste paulista e seus sujeitos foram a pesquisadora, os bebês e as crianças de duas turmas da instituição: um Berçário e um Maternal. A tese comprova a hipótese de que as mediações do educador próprias para o aprendizado e o desenvolvimento da atitude leitora são aquelas que consideram os gestos embrionários da capacidade de ler e as estratégias de leitura em formação, respeitando-se as especificidades dos bebês e das crianças pequenininhas. Para a escritora, foi possível demonstrar os benefícios da interação entre livros, mediadores e crianças desde a mais pequena idade, podendo-se minimizar os entraves no que se refere à capacidade leitora e facilitar o processo de formação de atitudes leitoras.

Georgete de Moura Barboza, em sua dissertação, denominada “Agora, acabou a brincadeira! Transição da Educação Infantil para o ensino fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos”, investiga o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na perspectiva dos coordenadores pedagógicos, partindo do entendimento de que após a implantação de uma política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (Lei nº 11.274/2006), novos

desafios entraram em cena em relação à inserção da criança de seis anos nessa etapa de ensino. Essa travessia prevê a continuidade de práticas leitoras iniciadas na Educação Infantil e que são potencializadoras no processo de desenvolvimento das crianças. O trabalho ressalta que mesmo adentrando ao Ensino Fundamental, a literatura perpassa a criança de forma significativa e construtiva. Logo, o fazer literário se faz constante e necessário à escolarização.

A estudiosa Rejane Peres Neto Costa escreveu sua dissertação, cujo título é “Uma marca do governo”: a Base Nacional Comum Curricular no município de Nova Iguaçu, que acompanhou a implementação de uma política curricular nacional no âmbito municipal, em Nova Iguaçu, na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro. O tema está atrelado a implementação de uma política curricular em curso no país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é documento de caráter normativo e definidor de um conjunto de aprendizagens essenciais que pretende assegurar direitos de aprendizagem que visem à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017). Trata-se de um estudo de caso qualitativo (André, 2005) apoiado em elementos da teoria crítica, que utiliza a “análise relacional”, proposta por Apple (1979). Esta é uma análise que considera toda a conjuntura econômica, política e cultural como atravessadora dos diferentes fatores que compõe a educação institucionalizada (Apple, 2017).

Para finalizar a análise dos trabalhos pesquisados, a dissertação Narrativas de crianças na sala de leitura: os sentidos atribuídos ao ato de ler, escrita por Cacilda Evangelista de Andrade Moreira, tem como objetivo investigar, com base nas narrativas das crianças do 5º ano do Ensino Fundamental que frequentam a sala de leitura de uma escola da Rede Municipal de São Paulo, os sentidos atribuídos por elas à sala de leitura e aos livros. Para isso, foi retomado o caminho percorrido pelas salas de leitura no Brasil, mais especificamente no município de São Paulo. Os diálogos teóricos foram estabelecidos com Paulo Freire (1989), que destaca a importância do ato de ler, com autores que estudam a infância, como Sarmento (2008) e Corsaro (2011), e com pesquisadores que se dedicam ao estudo das narrativas, como Passeggi *et al.* (2014a). A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, mais especificamente na pesquisa (auto) biográfica que se pauta nas narrativas. Para a pesquisadora, os livros são vistos como caminhos que levam a lugares desconhecidos e que permitem entrar em contato com as diferentes dimensões da vida. Para as crianças, na sala de leitura, brincam com as histórias que os livros contam e aprendem

dessa forma. A leitura, então, aproxima o brincar de aprender.

A partir dos dados quantitativos levantados em uma base de dados, percebeu-se um número pequeno de estudos relacionados à literatura infantil no espaço escolar da creche. Essa constatação é motivadora para que novas pesquisas se debrucem sobre tal temática na escola de Educação Infantil. O ideário desse espaço estar muito intrincado com o aspecto do cuidar pode explicar a escassez de estudos literários nesse contexto.

Diante desse cenário, é importante ressaltar que o cuidar é parte intrínseca da instituição creche e torna-se conteúdo indispensável a esse ambiente, considerando, sobretudo, o público-alvo recebido. Entretanto, vale enfatizar que para além dos cuidados de vida diária, os bebês e as crianças bem pequenas têm o direito de se apropriarem da cultura e da riqueza literária, assim como todos os artefatos pedagógicos e intencionais que potencializem o seu integral desenvolvimento.

Logo, faz-se importante a continuidade e a fomentação de estudos que versem sobre a literatura infantil para enriquecer cada vez mais o âmbito escolar de ludicidade e de intencionalidade pedagógica.

Na seção seguinte, a pesquisa tratará dos aspectos metodológicos utilizados nesta tese.

3 DESBRAVANDO AS TRILHAS DA METODOLOGIA



Fonte:https://br.freepik.com/vetores-gratis/livro-imaginativo-magia_829638.htm#fromView=keyword&page=1&position=26&uuid=ee157047-0e59-4e3e-8714-3c24f97714a3&query=Historia+Infantil, 2004.

“Que dança que não se dança?

Que trança que não se destrança?

O grito que voou mais alto

Foi um grito de criança. ”

(Mário Quintana, 2008, p.54).

A terceira seção dedica-se à metodologia. Para embasar este trabalho, é feita uma pesquisa bibliográfica - amparada nos estudos de Severino (2007) e Lüdke e André (1996) – a fim de tornar essa análise empírica. Outro procedimento metodológico, de natureza qualitativa, é a pesquisa-ação que busca contextualizar o presente trabalho à luz de nove etapas constituintes, segundo a concepção de Gil (2002).

A escolha das turmas parte do critério de totalidade, isto é, abarcar as quinze educadoras que trabalham com as turmas de berçário 1, berçário 2, classe intermediária e recreação. Para garantir o anonimato da pesquisa, as educadoras têm a identidade preservada. Por isso, são nomeadas de E1 a E15.

A coleta de dados é feita por meio da observação e do registro do pesquisador a partir das práticas de leitura para os bebês e para as crianças bem pequenas. Outra coleta de dados é a entrevista semiestruturada que tabula as respostas das educadoras para conhecer as suas principais demandas. Desse modo, é possível estabelecer um trabalho colaborativo para fomentar a literatura infantil no âmbito escolar, compreendendo-a como vital para as vivências dos bebês e das crianças bem pequenas em seu primeiro local de escolarização.

Acerca da pesquisa-ação, dois autores estão embasando este estudo para compreender, com mais afinco, a metodologia. O primeiro é Michell Thiollent. Esse autor dedica-se a entender a metodologia da pesquisa-ação, apontando suas características e nuances. Outro especialista é Antonio Carlos Gil que descreve nove etapas que delineiam a pesquisa-ação, mostrando como cada uma contribui para formar um todo coeso e significativo. À luz desses autores, essa investigação consegue, em sua proposta metodológica, elucidar o trabalho desenvolvido.

Para iniciar este estudo, o primeiro passo foi o termo de autorização encaminhado à ilustríssima diretora do departamento de educação da cidade onde foi realizada a pesquisa de doutoramento. Após a sua anuência, foi iniciado um trabalho de observação e registro das contações de história para compreender o modo como o fazer literário foi sistematizado dentro de uma intencionalidade educativa.

A título de esclarecimento, para compreender melhor o quadro de referências críticas sobre a representação da literatura infantil, considerando o seu processo de construção, a quarta seção deste estudo se inclinará para os encontros formativos com quinze educadoras. Dessa forma, o aporte teórico utilizado nessas formações

continuadas dará embasamento para este estudo.

Acerca do conceito de pesquisa bibliográfica, Severino assevera:

> A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados, e o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p. 122).

Ainda no que concerne à pesquisa bibliográfica, foi efetuado um levantamento da fortuna crítica da literatura no que tange ao modo como se desenvolveu e como é trabalhada na Educação Infantil de 0 a 3 anos a fim de definir os paradigmas de interpretação utilizados até o momento para a sua análise.

Essa leitura dos textos críticos foi, portanto, questionadora, no sentido de averiguar a pertinência dos conceitos críticos e teóricos sobre o aspecto literário preconizados na análise documental. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), "[...] análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema problema [...]". Os dados analisados compuseram uma investigação, cujo objetivo foi acompanhar a contação de histórias para os bebês e para as crianças bem pequenas em uma creche.

Para uma compreensão melhor a respeito dessas práticas leitoras, algumas características da pesquisa qualitativa estão analisadas no livro Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, de Lüdke e André (1986). Uma particularidade desse tipo de investigação é que tem o ambiente natural como lugar de coleta de dados e o pesquisador é o instrumento dessa captação de informações. As autoras versam: "a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo" (Lüdke; André, 2014, p. 12).

Outro aspecto da pesquisa qualitativa é que os dados coletados são predominantemente descritivos. De acordo com as autoras: "O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. " (Lüdke; André, 2014, p.13).

Portanto, a pesquisa qualitativa traz, em sua composição, todas essas propriedades que se delineiam na pesquisa-ação. Thiollent (1998, p. 14) assevera:

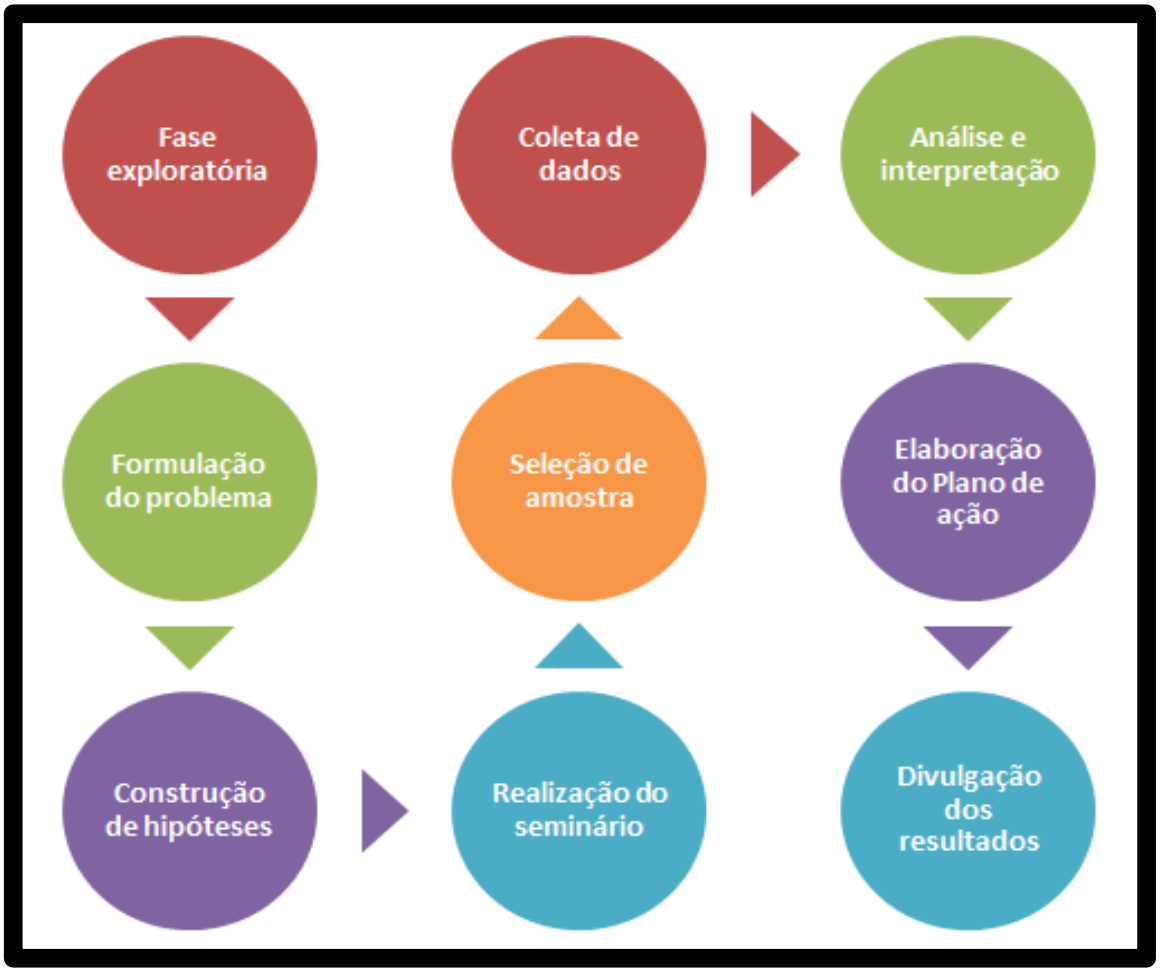
> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Thiollent (2011) aponta que a pesquisa-ação suscita nos envolvidos (participantes e pesquisadores) possibilidades para dar respostas aos impasses vivenciados de forma efetiva, buscando evidenciar uma intervenção mais pontual para as questões desafiadoras que se apresentam em determinado cenário.

Nessa perspectiva, torna-se um desafio a construção de uma cultura literária no espaço escolar infantil de 0 a 3 anos. Para alcançar tal objetivo, faz-se necessário conciliar teoria e prática a favor de uma mudança de paradigma no cotidiano da instituição creche. De acordo com Engel, "prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática é, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta" (Engel, 2000, p. 182).

Gil (2002) também se dedica a entender as etapas da pesquisa-ação. Em seu livro Como elaborar projetos de pesquisa, o autor descreve nove fases desse procedimento metodológico:

Figura 1 - Fases do Procedimento Metodológico



Fonte: Gil (2002).

Contextualizando cada etapa descrita pelo autor com o percurso de pesquisa desta tese, tem-se os seguintes dados:

3.1 Fase exploratória

> A fase exploratória da pesquisa-ação objetiva determinar o campo de investigação, as expectativas dos interessados, bem como o tipo de auxílio que estes poderão oferecer ao longo do processo de pesquisa. Enquanto na pesquisa clássica a fase exploratória costuma caracterizar-se pela imersão sistemática na literatura disponível acerca do problema, na pesquisa-ação essa fase privilegia o contato direto com o campo em que está desenvolvida. Isso implica o reconhecimento visual do local, a consulta a documentos diversos e sobretudo a discussão com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa (Gil, 2002, p.144).

A primeira aproximação com a escola pesquisada buscou compreender a ambientação em que as educadoras estavam inseridas e as suas expectativas sobre a contribuição que esse estudo traria para as práticas pedagógicas que desenvolvem

em seu cotidiano de trabalho.

Foi um momento de conhecer o local e a rotina, os hábitos das profissionais que trabalham nessa escola de Educação Infantil. Explorar os espaços, dialogando com a equipe escolar, sobretudo com as educadoras oportunizou compreender as perspectivas que traziam acerca de infância, criança e desenvolvimento infantil. Nesse momento, foi possível perceber que compreendiam a infância e o desenvolvimento da criança por um prisma formativo. Defendiam os bebês e as crianças bem pequenas como sujeitos em formação - dotados de direitos, inclusive o direito de fruir o patrimônio cultural literário.

3.2 Formulação do problema

> Após a fase exploratória, procede-se à formulação do problema. Procura-se garantir que o problema seja definido com a maior precisão. Cabe, porém, lembrar que, enquanto na pesquisa clássica os problemas referentes a como fazer as coisas tendem a ser rechaçados, na pesquisa-ação, são privilegiados. Por exemplo, se uma pesquisa tem por objetivo investigar as causas da evasão escolar em determinado bairro, imediatamente a ele procura-se associar um problema prático: como reduzir a evasão. Sem esse objetivo de solucionar problemas práticos a pesquisa-ação não teria sentido, já que seria difícil conseguir a participação dos interessados (Gil, 2002, p.144).

Após o diagnóstico do cenário escolar onde a pesquisa foi realizada, a formulação do problema a ser enfrentado é a construção de uma cultura literária mais robusta nas práticas pedagógicas dos educadores. Essa fragilidade é compreendida em virtude das atividades do cuidado se sobressaírem em detrimento das práticas de leitura.

3.3 Construção de hipóteses

> Ficou claro, ao apresentar o desenvolvimento das fases anteriores, que a pesquisa-ação se desenvolve de forma significativamente diversa em relação à pesquisa clássica. No que se refere à construção de hipóteses, entretanto, a maioria dos autores acentua que devem ser expressas com termos claros, concisos, sem ambiguidade gramatical e que possibilitem sua verificação empírica. Apenas há a esclarecer que na pesquisa-ação, com frequência, as hipóteses são de natureza qualitativa e, na maioria dos casos, não envolvem nexos causais entre as variáveis (Gil, 2002, p.144).

Essa etapa da pesquisa-ação coloca em foco as situações hipotéticas que explicam a formulação da problemática apresentada. Para a construção das hipóteses, destacam-se duas possibilidades. A primeira é a faixa-etária das crianças,

0 a 3 anos. Esse início do desenvolvimento requer muitos cuidados com a alimentação e com a higiene, o que marca muito o cuidado no cotidiano escolar, deixando, de certo modo, o ato de educar marginalizado. A segunda hipótese é a ausência de formação continuada em serviço para desenvolver nas educadoras uma perspectiva de trabalho mais pedagógica em suas práticas diárias.

3.4 Realização de seminário

> Os passos que se seguem à formulação do problema de pesquisa têm como principal ponto de referência o seminário. Este reúne os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos interessados na pesquisa. O seminário recolhe as propostas dos participantes, bem como contribuições de especialistas convidados. De sua discussão e aprovação é que são elaboradas as diretrizes de pesquisa e de ação (Gil, 2002, p.144-145).

A pesquisa não se restringe apenas ao campo de investigação e constatação. Sua intenção é contribuir, de forma efetiva, para a formação de educadores e para as suas ações pedagógicas. Considerando a falta de fortalecimento de uma cultura literária no espaço escolar como uma problemática a ser resolvida, busca-se com a etapa da realização de seminário ofertar formação continuada às educadoras por meio de encontros formativos nos horários de ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo). Desse modo, é possível refletir o exercício de contação de histórias na perspectiva de fortalecer as práticas literárias a favor do desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas.

Intenciona-se, portanto, tornar essa unidade educacional um lugar mais demarcado por narrativas que propaguem a riqueza e a beleza do universo literário.

3.5 Seleção de amostra

> Uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa; o que é o caso da pesquisa-ação (Gil, 2002, p. 145).

A amostra seletiva desta pesquisa-ação agrupou quinze educadoras que partilham de características comuns. Todas trabalham na Educação Infantil de 0 a 3 anos e lecionam na escola onde a pesquisa foi desenvolvida. Para detalhar melhor o perfil e a trajetória de cada participante, optou-se por dedicar uma subseção específica para as educadoras. O título está demarcado como “2.10 Participantes da pesquisa”.

Essa amostragem parte da premissa de que o trabalho colaborativo transforma ainda mais a escola em um espaço pedagógico e intencional. Envidar esforços a fim de tornar a creche um espaço de prioridade para o texto literário é um desafio para promover uma aprendizagem mais significativa e reflexiva para os bebês e para as crianças bem pequenas.

O estudo também teve a inclusão de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ofertado às educadoras (APÊNDICE E), objetivando explicar sobre a participação e adesão delas na pesquisa, com o intuito de cumprir as questões éticas, certificando - desse modo - a segurança, a confiabilidade e o anonimato.

3.6 Coleta de dados

> Diversas técnicas são adotadas para a coleta de dados na pesquisa-ação. A mais usual é a entrevista aplicada coletiva ou individualmente. Também se utiliza o questionário, sobretudo quando o universo a ser pesquisado é constituído por grande número de elementos. Outras técnicas aplicáveis são: a observação participante, a história de vida, a análise de conteúdo e o sociodrama. Esta última mostra-se bastante adequada para a investigação de situações marcadas por relações de desigualdade: patrão/empregado, professor/aluno, homem/mulher etc (Gil, 2002, p. 145-146).

A coleta de dados nesta pesquisa-ação dedica-se à tabulação das principais demandas apontadas na entrevista semiestrutura que as educadoras responderam, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Tabulação das respostas das educadoras (Entrevista semiestruturada)

	E16	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15
Qual a sua formação?	Treze educadoras têm Pedagogia. Uma tem apenas o Magistério. Uma tem só o Ensino Médio. Das quinze educadoras, apenas uma tem mestrado.														
Qual o tempo de formação?	Tempo variável (43 anos, 40 anos, 28 anos, 8 anos, 7 anos, 11 anos, 3 anos, 22 anos, 33 anos, 5 anos, 13 anos, 2 anos e 8 meses).														
Qual o tempo de docência?	Em linhas gerais, o tempo de docência coincide com o tempo de formação. Atenção especial à P6 que se formou em 2013 e começou a lecionar em 2017.														
Em que turma que trabalha em 2024?	Trabalham com crianças de 0 a 3 anos, perpassando o B1, B2, Classe Intermediária e Recreação.														
Qual o papel do	As respostas convergiram para a promoção do desenvolvimento integral da criança, por meio do desenvolvimento de habilidades, sempre fazendo a observação e o														

[6] Para salvaguardar a identidade das quinze educadoras, preservando o anonimato, é usada a nomenclatura de E1 a E15 para se remeter às educadoras.

educador na Educação Infantil?	registro das novas aquisições que vão sendo adquiridas pelos alunos. O educador, inclusive, precisa trabalhar o CUIDAR, ensinando o aluno os cuidados básicos, aliado ao EDUCAR, propiciando aulas significativas, lúdicas e dinâmicas a favor da aprendizagem dos bebês e das crianças bem pequenas.
Desenvolve práticas de leitura? Quais?	As quinze educadoras responderam SIM, porém reconheceram que a contação de história, muitas vezes, não está inserida nas práticas diárias. Acontece uma ou duas vezes por semana. Um sinal de alerta foi sinalizado aqui, pois se percebeu uma necessidade de fortalecer a literatura infantil nesta instituição a partir desses dados coletados.
Quais recursos lúdicos utiliza para a leitura?	Livro fantoche, caixa surpresa, fantoches, dedoches, recursos táteis, instrumentos musicais, brinquedos. A P4 respondeu que utiliza o IMPROVISO, o que apontou a necessidade de promover formação continuada em serviço para aprimorar as práticas de leitura.
Como faz a seleção de livros?	A seleção é feita pela faixa-etária da criança, pelas pesquisas realizadas nos horários de ATPI (atividade de trabalho pedagógico individual) e ATPC (atividade de trabalho pedagógico coletivo). A P5 destacou que faz a seleção pelo tema, ilustração, tamanho das letras, colorido das páginas e linguagem.
Quais referências teóricas segue?	Lev Vygotsky, Monteiro Lobato, Ziraldo, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Pedro Bandeira.
Segue documentos oficiais? Quais	Base Nacional Comum Curricular. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Projeto Político Pedagógico.
Como as crianças reagem às leituras e às atividades de contação de histórias?	Ficam encantadas com a Literatura Infantil. É perceptível o fascínio e a curiosidade nos olhos dos bebês e das crianças bem pequenas. Os alunos de CI interagem mais. Comentam a história, sobretudo o nome das personagens. Ocorre interação dos bebês, no momento das contações de histórias, com a professora por meio de expressões e olhares. Querem pegar os materiais concretos utilizados para encenar as narrativas. Gostam das dramatizações, porque ficam mais envolvidas com as encenações e com as gesticulações corporal e vocal.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Importa ressaltar a utilização da entrevista semiestruturada para conhecer as concepções de infância e criança que as educadoras trazem consigo. Ademais, é possível conhecer melhor o perfil de cada uma, bem como a sua trajetória profissional. Inclusive, a entrevista possibilita direcionar a formação continuada de modo mais condizente com as necessidades das educadoras. Acerca desse instrumento, as autoras Lüdke e André pontuam “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 1986, p. 34).

Ao apontar as vantagens de utilizar a entrevista como técnica de coleta de dados, Marconi e Lakatos (2003) destacam que pode ser utilizada com todo e qualquer cidadão. Além disso, o entrevistador possui liberdade para ajustar as questões e

organizá-las na medida em que a entrevista está sendo realizada, buscando, com isso, garantir de maneira efetiva o que está sendo perguntado.

Depois da sistematização das entrevistas, o plano de ação busca resolver a problemática de uma cultura literária ainda fragilizada na instituição pesquisada. Sobre os dados coletados, serão amplamente analisados na terceira seção desta tese.

3.7 Análise e interpretação dos dados

> A análise e interpretação dos dados na pesquisa-ação constitui tema bastante controvertido. Há pesquisas em que os procedimentos adotados são muito semelhantes aos da pesquisa clássica, o que implica considerar os passos: categoriza ção, codificação, tabulação, análise estatística e generalização. Há, porém, pesquisas em que se privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação de seus resultados. Dessa discussão participam pesquisadores, participantes e especialistas convidados. Muitas vezes o trabalho interpretativo é elaborado com base apenas nos dados obtidos empiricamente. Há casos, entretanto, em que contribuições teóricas tornam-se muito relevantes. Por exemplo, nas pes quisas sobre migração e movimentos sindicais, que envolvem muitas variáveis não manifestas, as contribuições teóricas são muito importantes. Só com base nelas é que os dados obtidos podem ser organizados segundo um quadro de referência que lhes empresta significado (Gil, 2002, p.146).

A pesquisa, *in lócus*, foca na análise e interpretação de dados por meio do acompanhamento das práticas de leitura. Esse percurso coloca em evidência a forma como a literatura infantil é trabalhada, considerando os seus componentes, tais como encenação das narrativas, entonação de voz, interação entre educadora e criança, criança e criança, utilização de recursos lúdicos e dos espaços da creche para os momentos das contações de histórias.

Além disso, uma discussão sobre as práticas de leitura desenvolvidas pelas educadoras será objeto de análise e embasamento teórico, consubstanciando a teoria e os depoimentos das educadoras para materializar os dados de modo consistente e empírico.

Dentro dessa perspectiva de trabalho colaborativo, pretende-se enfatizar os registros fotográficos para salvaguardar a memória e a cultura pedagógica da escola, já que as fotografias são capazes de captar e perpetuar o momento do acontecimento, promovendo um diálogo e uma reflexão sobre as ações pedagógicas.

> Trata-se da criação e do estudo da imagem colaborativa, o que é feito em projetos nos quais o pesquisador social e os sujeitos de estudo trabalham juntos, tanto com imagens pré-existentes como na criação de nova. Esse desenvolvimento é informado por mudanças fundamentais na epistemologia das ciências sociais [...] as imagens, seja por elas mesmas, seja como ferramentas de outros indivíduos, têm agência, segue-se, portanto, que as imagens efetivamente “agem” (Banks, 2009, p.22-27).

A partir desse movimento em que a imagem está inserida para registrar acontecimentos, ações e comportamentos (Reyna, 1997; Heiveil, 1984), depreende-se que se torna uma ferramenta importante no desenvolvimento desta pesquisa, principalmente para as educadoras perceberem a postura assumida no reconto de histórias e rememorar o momento com a intenção de aperfeiçoar as práticas pedagógicas.

Outra contribuição do registro fotográfico é a partilha desse material para outros educadores compreenderem o trabalho realizado. Assim, podem se inspirar nas imagens coletadas para desenvolverem práticas análogas com vistas à promoção da creche como um espaço sistematizado e permeado pelo encanto da literatura infantil.

> Sabemos que a fotografia é capaz de revelar, na imagem, detalhes e aspectos surpreendentes do movimento que o olho humano é incapaz de perceber. E, também, nos leva a imaginar, a criar, a pensar e a repensar sobre o que não está imediatamente revelado na imagem. Como imagem revela, insinua e oculta; como objeto, fala e nos seduz a buscar a narrativa que falta, o dito e o não dito (Kramer e Carvalho, 2013, p. 114).

Conclui-se, pois, que a fotografia é uma forma de linguagem que registra os acontecimentos, bons ou ruins, pensados ou improvisados. O que ficou registrado é recurso para reflexão e discussão colaborativa entre os pares. Conforme Kramer (2013, p. 112):

> Nossas experiências mostram que a linguagem fotográfica nos abria muitas possibilidades de registro, interpretação e análise da realidade. Em nossos percursos, aprofundamos maneiras de provocar uma interação da produção visual, oral e escrita, ou seja, um diálogo entre a imagem e a palavra, buscando exercitar o abandono da procura de um sentido fixo para o que víamos. Esse exercício auxiliava na flexibilização do olhar e, consequentemente, da subjetividade. O querer dizer da fotografia nos fez brincar com seus sentidos.

3.8 Elaboração do plano de ação

A respeito dessa etapa, Gil (2002, p. 146-147) diz que “ a pesquisa-ação concretiza-se com o planejamento de uma ação destinada a enfrentar o problema que foi objeto de investigação”.

Neste item, consideramos pertinente usar o plural para o termo ação, pois – na tentativa de solucionar o problema detectado na fase da investigação, serão envidados esforços para o alcance de tais AÇÕES.

A primeira foi a colaboração e o diálogo entre o pesquisador e os profissionais de educação dessa unidade escolar para o desenvolvimento do trabalho. Posterior a esse momento, a segunda ação coloca a pesquisa, *in lócus*, com o foco na análise de dados por meio do acompanhamento e registro das práticas de leitura desenvolvidas pelas educadoras.

O terceiro plano de ação foi a proposição do projeto de leitura “Respeito às diferenças: a riqueza da diversidade ocupando todos os espaços da creche” para as turmas de berçário 1, berçário 2, classe intermediária e recreação. O detalhamento desse propósito está na quarta seção.

3.9 Divulgação dos resultados

> Na realidade, a etapa dos resultados da pesquisa-ação confunde-se com a elaboração do plano de ação. Ocorre, porém, que a informação obtida também pode ser divulgada externamente aos setores interessados, por intermédio de congressos, conferências, simpósios, meios de comunicação de massa ou elaboração de relatórios com as mesmas formalidades dos outros tipos de pesquisa (Gil, 2002, p. 147).

A última etapa da pesquisa-ação, de acordo com o planejamento do professor Gil (2002), trata da divulgação dos resultados. Contextualizando essa etapa com o estudo desenvolvido nesta tese, pode-se apontar como resultado desse procedimento metodológico a contribuição dos encontros de formação continuada para as educadoras que trabalham com os bebês e com as crianças bem pequenas na creche, uma vez que buscou enfatizar os conceitos de infância, a importância de recursos lúdicos como livros e fantoches, a proposição de um projeto que trabalhe a literatura infantil, assim como a necessidade de expandi-la para além da sala de aula.

Esses momentos provocaram reflexões sobre a literatura infantil e seus desdobramentos. Também foi oportunizada uma partilha entre as educadoras e o pesquisador que fez repensar as práticas leitoras oferecidas aos bebês e às crianças bem pequenas. Esse exercício de pensamento mostrou-se fulcral para (re)pensar as ações pedagógicas que devem ser consideradas no momento da preparação das aulas. Importa, pois, colocar, em evidência, os bebês e as crianças bem pequenas e suas especificidades, pensando a literatura infantil como um instrumento pedagógico poderoso para potencializar o pleno desenvolvimento desses grupos.

Com a finalização do curso, foi feita a proposição de um projeto, cujo título foi “Respeito às diferenças. A riqueza da diversidade ocupando todos os espaços da

creche” – com o intuito de trabalhar uma temática comum dentro da perspectiva da literatura infantil por meio da contação de histórias. Esse movimento pedagógico intencionou criar novas possibilidades de aprimorar as práticas leitoras de modo que se tornassem cada vez mais intencionais, significativas e prazerosas no contexto de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas.

O projeto foi acompanhado por um vereador que se sensibilizou com a riqueza literária das narrativas. Como resultado, redigiu um projeto de lei que foi aprovado na Câmara Municipal e tornou-se a lei n° 892, de 13 de dezembro de 2024, que institui a criação da Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura e do Dia do Livro Infantil (explicitação do projeto consta na quarta seção, no subtítulo 4.5. Projeto de leitura: práticas pedagógicas e formação continuada de educadores).

Concluída a análise das nove etapas da pesquisa-ação, conforme as concepções de Gil (2002), segue abaixo um quadro descritivo que retrata o modo como a pesquisa foi delineada.

Quadro 3 – Planejamento da pesquisa

Participantes	**Procedimentos Metodológicos**	**Objetivos**
Educadores	- Pesquisa bibliográfica; - Pesquisa-ação; - Entrevista semiestruturada; - Observação das participantes; - Encontros Formativos.	Investigar, compreender e intervir nas percepções e ações das educadoras frente ao trabalho com a literatura infantil, relacionando a contação de histórias com os recursos e aspectos lúdicos e imagéticos da narrativa, considerando o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas no ambiente educacional da creche

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Elucida-se que a opção pela pesquisa-ação colaborativa como ferramenta

metodológica ocorreu para unificar mais a equipe escolar, tornando-a mais afinada com os interesses comuns que visam à qualidade do ensino. Para além disso, a pesquisa-ação coloca as educadoras, junto com a direção escolar, em sintonia com os objetivos a serem alcançados pelo coletivo para tornar a escola capaz de atingir metas, já que o trabalho torna-se um compromisso de todos.

> [...] Pesquisa-ação envolve uma abordagem auto-reflexiva, sistemática e crítica para investigação pelos participantes, que são, ao mesmo tempo, membros da comunidade de pesquisa. O objetivo é identificar situações problemáticas ou questões consideradas pelos participantes como sendo dignas de investigação a fim de trazer mudanças criticamente informadas na prática (Burns, 1999, p. 01).

Diante do exposto, a proposta colaborativa tem por objetivo ofertar aos bebês e às crianças bem pequenas o direito de vivenciarem a literatura como forma de potencializar o seu pleno desenvolvimento.

Sobre a importância da pesquisa para a formação profissional, Pimenta tece a seguinte consideração:

> A importância da pesquisa na formação de professores acontece no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nessa direção, encontramos pesquisas denominadas de colaborativa, realizadas na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação. Nestas, os professores vão se constituindo em pesquisadores a partir da problematização de seus contextos. Na reflexão crítica e conjunta com os pesquisadores da universidade, são provocados a problematizar suas ações e as práticas da instituição e a elaborar projetos de pesquisa seguidos de intervenção (Pimenta, 2005, p. 523).

Nessa perspectiva, Tripp (2005, p. 454) elucida que “[...] a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração, porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”. Ibiapina também reflete sobre a importância da pesquisa-ação colocar o educador como um produtor de saberes:

> [...] Exige que a investigação ultrapasse a ideia do professor apenas como usuário do saber elaborado por terceiros, construído a compreensão de que o professor é agente social criativo, interativo e produtor de teorias. A diferença entre as pesquisas que consideram o professor como usuário e as que o consideram como produtor de saberes, é que, nas primeiras, o investigador tem papel principal na elaboração do conhecimento, mantendo com o professor relação estática. Nesse sentido, o docente é considerado como sujeito pesquisado; na segunda linha, classificada como pesquisa-ação colaborativa, os partícipes são considerados como co-produtores da pesquisa (Ibiapina, 2008, p.19).

Por conseguinte, a pesquisa-ação colaborativa entende, de acordo com Ibiapina (2008), que todos os profissionais da educação são participantes e agentes sociais criativos, interativos e produtores de teorias, tornando-se coprodutores do processo, o que fortalece o trabalho pedagógico dentro de uma instituição escolar e potencializa o alcance de resultados satisfatórios para o desenvolvimento dos alunos e para os propósitos escolares.

Na análise de Burns (1999), a ação colaborativa torna-se mais poderosa que a pesquisa-ação feita individualmente, uma vez que propicia uma mudança estrutural em toda a escola. O autor assevera:

> Processos de pesquisa-ação colaborativa fortalecem as oportunidades para os resultados da investigação sobre a prática voltarem para os sistemas educacionais de maneira mais substancial e crítica. Eles têm a vantagem de incentivar os professores a compartilhar problemas comuns e trabalhar cooperativamente como uma comunidade de investigadores para examinar seus pressupostos existentes, valores e crenças dentro das culturas sociopolíticas das instituições em que trabalham (Burns, 1999, p.13).

Essa proposta metodológica possibilita a todos os envolvidos no processo a possibilidade de se autoanalisarem. Os educadores trabalham com os pares para refletirem as questões coletivas cotidianas. “[...] Nesse sentido, as ideias são co-partilhadas, contribuindo para a construção de pensamentos e práticas que priorizem a dimensão criativa da profissão e a possibilidade de sua reconstrução dialética” (Ibiapina, 2008, p.56).

3.10 Participantes da pesquisa

As integrantes são quinze educadoras nomeadas de E1 a E15. Mesmo assinando o termo de consentimento para participar desse estudo, a nomenclatura para referir-se às educadoras é para salvaguardar a identidade dos nomes. Elas responderam a uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE D) para que se criasse um roteiro de observação e análise dessas profissionais. Outro intuito dessa entrevista é conhecer um pouco mais dessa educadora que atua na EI de 0 a 3 anos, assim como as práticas de leitura que utiliza em seu exercício profissional.

Ressalto a prontidão e a disponibilidade das educadoras em contribuir com esse trabalho colaborativo para fazer da creche um território de leitura que encanta e sensibiliza adultos, bebês e crianças bem pequenas.

Segue uma descrição pormenorizada do perfil das participantes para que se possa conhecer um pouco mais dessas educadoras tão necessárias no espaço escolar.

A E1 cursou magistério e Pedagogia. Leciona em uma classe intermediária (CI) e tem especialização no material apostilado do Sistema de Ensino Aprende Brasil. Atua na docência há quarenta e três anos. Logo, tem vasta experiência na Educação Infantil, pois sempre trabalhou nessa etapa da educação básica. Para ela, a afetividade é o fio condutor para abrir o caminho da aprendizagem. A educadora promove a contação de histórias para os seus alunos, já que considera a brincadeira do faz de conta como fundamental para desenvolver a criatividade e a imaginação.

A E2 cursou Pedagogia e atua na rede de educação municipal há dois anos e oito meses. Embora possua o diploma de Ensino Superior, não é professora concursada. Exerce o cargo de monitora, dando suporte à professora da turma no período da manhã. Esse apoio compreende os cuidados de vida diária, como a troca de fralda, o banho e outros afazeres que abarcam o cuidar. No turno da tarde, trabalha no setor da recreação, mostrando-se demasiadamente inserida nas contações de história, pois – segundo a educadora – tem grande apreço pela literatura desde a época do ensino fundamental.

A E3 está na rede de ensino há vinte e dois anos. Leciona em uma classe intermediária (CI). É pedagoga e mestra em educação. Ela se considera uma pesquisadora. Gosta de investigar novas possibilidades de aprendizagem e sempre busca formação continuada em iniciativas privadas. Além dos cursos que o Departamento Municipal de Educação oferece aos educadores, a E3 é muito atuante com os recursos lúdicos disponibilizados na creche. Utiliza fantoches, livros e materiais audiovisuais para trabalhar a literatura, o teatro e o desenvolvimento de habilidades para os bebês e para as crianças bem pequenas, buscando sempre oferecer a mediação como um percurso potencilizador do desenvolvimento infantil.

A E4 trabalha como monitora há três anos. Acompanha a professora em um trabalho parceiro em sala de aula. Não cursou ensino superior, porém tem uma proatividade constante para desenvolver recursos lúdicos para os bebês e para as crianças bem pequenas. Sempre auxilia a professora na confecção de materiais de “EVA” (plástico emborrachado) para dinamizar a aula, tornando-a mais significativa e interessante aos olhos dos alunos. Para a educadora, o importante é criar um ambiente acolhedor de tal sorte que o bebê e a criança bem pequena se sintam

seguros e amados no âmbito escolar. Como está longe da família, o acolhimento é fulcral para se sentirem amparados, o que impacta em seu desenvolvimento, uma vez que sabe que a presença do adulto é estimulante para o seu progresso.

A E5 leciona no berçário 2 e exerce a docência há oito anos. É formada em Pedagogia faz doze anos. Disse que trabalhava no setor informal, como confeiteira e era feliz com essa atividade. Porém, quando ingressou no magistério, descobriu que o trato com o bebê e com a criança bem pequena trouxe uma realização pessoal e profissional muito grande. A educadora acredita que as atividades direcionadas a esse agrupamento devam ser permeadas de intencionalidade educativa de modo que os aspectos social, cognitivo e motor sejam desenvolvidos. Considera as brincadeiras, em um contexto planejado e educativo, como ferramentas imprescindíveis para os bebês e para as crianças bem pequenas se desenvolverem em seus aspectos formativos.

A E6 atua no Berçário 2. Concluiu a Pedagogia em 2013. Começou a lecionar em 2017. Para ela, faz-se necessário a prática da leitura diária na sala de aula, pois incentiva o bebê e a criança bem pequena a criar o encantamento pela literatura e potencializa a sua formação leitora. No escopo da leitura, a diversidade de textos torna-se importante para os alunos terem contato com os diversos gêneros. Trabalhar com poema, rima, conto, fábula cooperam com o desenvolvimento do bebê e da criança bem pequena e os fazem mais inseridos no universo literário. Para a educadora, a contação de histórias deve ser perpassada por materiais lúdicos, como fantoches, dedoches, palitoches, pois dão significância à narrativa, tornando-a mais atraente, enriquecida e mágica.

A E7 leciona há trinta e três anos. No ano de 2024 lecionava em uma sala de berçário 2. É aposentada e continua em exercício, porque acredita ter bastante experiência para contribuir na Educação Infantil. Para a educadora, é importante contar histórias para os bebês e para as crianças bem pequenas, já que desenvolve o vocabulário, a atenção, a criatividade, além de estimular a leitura. Ela acredita na importância da música para o desenvolvimento infantil. Segundo a educadora, os alunos ficam encantados com a melodia – pois tranquiliza o ambiente. A educadora gosta de usar um avental de histórias. Nele, coloca os livros e passeia pela sala. Fala que os bebês e as crianças bem pequenas se encantam com essa vestimenta, pois é colorida e alegre.

A E8 atua em um berçário 1. Possui graduação em Pedagogia e está cursando

Letras. Exerce a docência há cinco anos. Antes, trabalhou treze anos como Agente Educacional em outra cidade. Exonerou esse cargo para assumir a vaga de professor, assim que foi convocada via concurso público. De acordo com a educadora, a base de uma educação de qualidade é a construção de um cidadão crítico. No trato com os bebês e com as crianças bem pequenas, a educadora acredita que a estimulação é imprescindível para desenvolver a autonomia. Nesse aspecto, cabe ao educador planejar e sistematizar aulas significativas e diversificadas que contemplem o movimento das crianças de 0 a 3 anos e o seu progresso, tanto social, quanto cognitivo e motor. Outra característica que a educadora enfatizou é a utilização de recursos sonoros e táteis na contação de histórias. O som e o toque são percebidos pelo aluno ao passo que a educadora explora a narrativa, conduzindo o ouvinte ao imaginário.

A E9 leciona no berçário 1. Tem formação em Pedagogia e pós-graduação em especialização docente e práticas lúdicas e de psicomotricidade. Também tem especialização em psicopedagogia institucional. Está na profissão docente desde 2011, integrando treze anos de efetivo exercício até 2024. Conforme a resposta da educadora na entrevista semiestruturada, ela acredita que os bebês e as crianças bem pequenas devam ter livre acesso aos livros, que devem ser resistentes para o berçário 1 e condizentes com a idade. Esse livre acesso até pode acontecer no espaço escolar, porém não dispensa a presença e a mediação da educadora para cooperar com o alunado em seus processos formativos. O que ficou ressaltado pela educadora é a necessidade de colocar o que se pretende ensinar dentro do planejamento semanal de modo que não haja espontaneísmo. O trabalho precisa ser direcionado às necessidades dos bebês e das crianças bem pequenas para que cresçam física, social e intelectualmente.

A E10 está à frente de uma classe intermediária (CI) em 2024. Ingressou no magistério há quarenta anos. Além da Pedagogia, também cursou Educação Física, todavia nunca exerceu. Sobre as práticas de leitura, a educadora acredita que deve ser explorado o universo das histórias (cantadas, desenhadas, sonoras, táteis). Essas possibilidades de explorar narrativas aguçam nos bebês e nas crianças bem pequenas o desejo de saber mais sobre a literatura e os seus encantos. A educadora parte da premissa de que a literatura infantil pode trabalhar com histórias permeadas de instrumentos musicais, bichinhos plastificados e muita encenação. Para a profissional, trazer o aspecto teatral para envolver as crianças de 0 a 3 anos no enredo

da narrativa é papel do educador que trabalha na promoção do faz de conta.

A E11 fez Pedagogia e curso de especialização em manejo comportamental com crianças autistas. Trabalha como monitora em uma classe intermediária (CI) junto com a professora. Mesmo atuando na monitoria, faz um trabalho pedagógico mediador muito significativo na Educação Infantil. Uma característica da sua entrevista é a valorização do hábito de ler diariamente para a turma de tal sorte que isso se torne uma rotina. A educadora diz que essa prática é apreendida pelos bebês e pelas crianças bem pequenas, que se tornam familiarizados com os livros e com os personagens das histórias. Às vezes, um mesmo texto é lido novamente para a turma - depois de um tempo. Isso cria memórias e desperta o interesse no aluno em conhecer mais a fundo a narrativa em outro momento da escolarização.

A E12 tem dois cursos superiores: Pedagogia e Arte. Está na docência há oito anos. Leciona em todas as turmas do período da manhã, fazendo um trabalho de contação de história. Acredita que a incumbência do professor é multifacetada. Isto é, o educador deve trabalhar com diferentes perspectivas para o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. O educador pode encenar uma narrativa, trabalhar um conteúdo de gravura dentro da sala de aula, cantar músicas com os alunos e regar o ambiente com bastante afetividade. A educadora apoia o trabalho com projetos, pois acredita ter resultados satisfatórios para o processo de aprendizagem. Diz que uma temática comum é uma forma de aprofundar mais um assunto, possibilitando ampliar as atividades dirigidas aos bebês e às crianças bem pequenas com vistas ao seu desenvolvimento integral.

A E13 cursou Pedagogia e leciona há vinte e oito anos. Trabalha no berçário e coloca a leitura como parte integrante da rotina dos bebês. Diz preferir histórias curtas, com muitas ilustrações e colorido. Também acredita que a sonoridade é um recurso lúdico e pedagógico para esse grupo. Contar histórias mostrando as páginas do livro e colocando a mãozinha do bebê nas folhas é uma alternativa atraente para apresentar a leitura para aqueles que ainda estão no carrinho.

A E14 tem licenciatura plena em Pedagogia e exerce a docência há sete anos. Leciona em uma classe intermediária (CI). É uma incentivadora da leitura, sobretudo de narrativas curtas, como contos clássicos, parlendas e fábulas. De acordo com a educadora, essas contações promovem a linguagem, a imaginação e a criatividade, aspectos tão significativos durante a infância. Ela acredita na preparação do ambiente para o desenvolvimento da criança.

Para a educadora, faz-se necessário permear as salas com livros, fantoches, brinquedos para que os alunos possam explorar esses recursos e descobrir as suas possibilidades de uso. Sempre com a mediação do adulto.

A E15 cursou Pedagogia e atua como docente há sete anos. No ano de 2024, trabalha com uma turma de berçário 2. Acredita que a função do educador da Educação Infantil seja a de mediador da aprendizagem. Para isso, deve propiciar aos bebês a às crianças bem pequenas um ambiente estimulador, visando desenvolver as habilidades socioemocionais, como a autonomia e a autoconfiança. A docente disse que para trabalhar a literatura infantil utiliza o acervo da escola, já que tem muitos livros e brinquedos, mas também confecciona materiais, como história na lata e aventais.

3.11 Entrelaçando a pesquisa com a história e o contexto da creche

Segundo os apontamentos do Projeto Político Pedagógico (2024), documento norteador da escola onde aconteceu a pesquisa, a Educação Infantil inicialmente era oferecida pela rede estadual e funcionava em um prédio alugado. Atendia apenas as crianças da pré-escola. A partir de 1981, passou a ser oferecida Educação Infantil de 0 a 6 anos em prédio próprio e mantida pela Secretária de Educação do Município de Araraquara. Em 1997, com a emancipação política administrativa desse pequeno município onde a pesquisa foi realizada, a Educação Infantil passou a ser mantida pela prefeitura local. Em 2013, a EI, modalidade creche, ganhou uma nova sede, maior e mais adequada ao atendimento do alunado.

Esse novo espaço é o local onde a pesquisa foi desenvolvida. Fica localizado em um bairro central de um município do interior do estado de São Paulo, que possui aproximadamente cinco mil habitantes. A rede municipal de ensino se encontra sob a jurisdição de uma Diretoria Regional de Ensino, do interior do estado de São Paulo.

Foto 1 - Fachada da escola



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A EMEI X [7](Escola Municipal de Educação Infantil) busca proporcionar ao educando um desenvolvimento que amplie as suas potencialidades de inserção e participação nas diversas práticas sociais, visando a um atendimento adequado, no qual os alunos sintam-se seguros e motivados, com a finalidade de formar pessoas participativas, responsáveis e integradas na sociedade. O atendimento total de alunos e a faixa etária para cada turma estão representados no Quadro abaixo.

Quadro 4 – Etapas, relação de classes, faixas etárias e número de alunos da creche

	Etapas, Salas e Faixas – Etárias		Nº de alunos
CRECHE	Berçário 1 2 salas	0 a 1ano e 11 meses até 31/03 do ano corrente	35
	Berçário 2 4 salas	2 anos a 2 anos e 11 meses até 31/03 do ano corrente	27
	Maternal 1 5 salas	3 anos a 3 anos e 11 meses até 31 de março do ano corrente	65
	TOTAL		127

Fonte: elaborado pelo autor.

O período de atendimento é de segunda-feira a sexta-feira, das 7h25min às 11h35min e das 12h55min às 17h05min, que deve ser respeitado, com tolerância de

[7] Nome fictício da creche – 0 a 3 anos.

dez minutos de atraso para a entrada dos alunos.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil passa pela organização do tempo. A rotina é o caminho para a aprendizagem dos bebês e das crianças bem pequenas que têm suas atividades programadas. Fazem parte da rotina semanal as seguintes atividades:

Quadro 5 – Berçário 1 (Rotina do período da manhã)

07h25min	Entrada dos professores
07h30 min	Entrada dos alunos
07h40 min	Café da manhã
07h55 min	Socialização coletiva
08h15min	Atividades
09h00min	Banho
9h30 min	Almoço
10h00min	Troca de roupa
10h30 min	Repouso
11h35 min	Saída dos parciais

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6 – Berçário 1 (Rotina do período da tarde)

13h00min	Entrada dos alunos parciais
13h10min	Café da tarde
13h40min	Socialização coletiva
14h45min	Troca de roupa
15h10min	Jantar
15h25min	Estimulação coletiva
16h45min	Saída dos alunos
17h05min	Saída dos professores

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 7 – Berçário 2 e Maternal 1 (Rotina do período da manhã)

07h25min	Entrada dos professores
07h30 min	Entrada dos alunos
08h00 min	Café da manhã
08h15 min	Socialização coletiva
09h00min	Atividades
10h05 min	Almoço
10h30 min	Escovação e higienização
10h45min	Atividades Recreativas/ Parque/ Tanque de areia
11h15 min	Saída dos alunos
11h35 min	Saída dos Professores

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 8 – Berçário 2 e Maternal 1 (Rotina do período da tarde)

12h55min	Entrada dos professores
13h00min	Entrada dos alunos
13h10min	Café da tarde
13h40min	Socialização coletiva
14h45min	Atividades
15h30min	Jantar
16h00min	Escovação e higienização
16h15min	Atividades Recreativas/ Parque/ Tanque de areia
16h45min	Saída dos alunos
17h05min	Saída dos professores

Fonte: elaborado pelo autor.

A unidade escolar possui quinze educadoras, entre efetivos e contratados temporariamente, contemplando em sua equipe gestora, um diretor, uma monitora readaptada como diploma de pedagogia que coopera na parte pedagógica (confecciona painéis decorativos, organiza os livros e os materiais pedagógicos).

Para o desenvolvimento deste estudo, a creche foi escolhida para fortificar a contação de histórias, uma vez que essa prática pedagógica estava aquém do esperado. À luz desse cenário, iniciou-se a pesquisa para modificar esse

enquadramento, colocando a propagação da literatura infantil em uma perspectiva colaborativa. Buscou-se compreender as narrativas como fontes de conhecimento e de potencialização dos aspectos lúdico, cognitivo, estético e social para os bebês e para as crianças bem pequenas. Partindo dessa premissa, a instituição de ensino tornou-se um território fértil para disseminar a literatura de modo sistematizado e intencional, a partir de práticas pedagógicas que concebessem esse equipamento educativo como promotor de cultura literária.

Acerca do espaço físico da escola, seguem algumas imagens com a descrição dos locais.

Foto 2 - Brinquedoteca



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 3 - Fundo da sala da brinquedoteca



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 4 - Sala do Berçário 1



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 5 - Sala do Berçário 2



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 6 - Sala do Berçário 2



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 7 - Cadeirotes do Berçário 1



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 8 – Refeitório dos bebês do Berçário 2 e da Classe Intermediária



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 9 - Pátio onde acontecem as apresentações e brincadeiras das crianças bem pequenas



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 10 - Solário do berçário



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 11 - Dentro do Solário do Berçário



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 12 - Parquinho das crianças bem pequenas



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

No ano de 2024, a referida unidade escolar conta com dois professores especializados em Educação Física, catorze professoras efetivas, aprovadas em concurso público de provas e títulos. Dessas docentes, duas atuam em Berçário. Uma no B1 – A (0 a 6 meses) e outra no B1 – B (7 meses a 1 ano e 11 meses). Também tem uma docente contratada temporariamente para contação de histórias, somente às quartas-feiras, no período da manhã, por 50 minutos.

As monitoras que trabalham na creche cumprem seis horas ou oito horas de trabalho, dependendo da carga horária prevista no edital de concurso em que foram aprovadas. Também têm monitoras terceirizadas que cumprem seis horas de trabalho e monitoras classificadas como “jovens aprendizes” que cumprem seis horas diárias. Totalizando as funcionárias que atuam na monitoria, no B1 A – quatro. No B1 B – três. Nas salas de B2, quatro. Nas classes intermediárias (CI) fica uma monitora em parceria com cada professora, somando cinco. Na recreação trabalham doze monitoras.

3.12 Aspectos éticos

Considerações éticas são necessárias em todas as etapas da pesquisa, sobretudo em se tratando da metodologia da pesquisa-ação colaborativa em que “[...] os professores e pesquisadores desempenham papel interativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função desses problemas e na superação das dificuldades e conflitos” (Ibiapina, 2008, p. 115-116). Além das fotografias registradas dos momentos de contação de histórias das educadoras e a colaboração dos profissionais da educação como principais fontes de dados, encaminhou- se o projeto de pesquisa dessa tese de doutoramento ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP (FCLAR-UNESP).

A proposta do trabalho atendeu as exigências éticas e científicas, implicando em autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade aos participantes (Cozby, 2003). Desse modo, a pesquisa teve a autorização de acordo com CAAE: 807.10024 0.0000. 5400, em 27 de julho de 2024 (APÊNDICE C).

Este trabalho também teve a anuência do Departamento Municipal de Educação, na pessoa da ilustríssima diretora que autorizou a pesquisa em 21 de maio

de 2024 (ANEXO A). Ademais, também ocorreram as visitas do pesquisador à creche em ATPCs (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo) para projetar a pesquisa, os procedimentos, objetivos e ofertar encontros formativos que versaram sobre a literatura infantil para a formação das educadoras. Foi esclarecido que poderiam deixar de participar das formações a qualquer momento. No entanto, nenhuma declinou do compromisso de participar desse estudo. Frente ao consentimento de todas, participaram quinze educadoras nesta pesquisa (APÊNDICE F).

A próxima seção trata da análise dos dados. Essa etapa acompanhou o modo como as educadoras contaram histórias para os bebês e para as crianças bem pequenas. Esse movimento de propagar o literário pelos espaços da creche foi uma experiência muito rica do ponto de vista pedagógico. Ficou latente o encantamento e o fascínio que os recontos provocaram nas crianças de 0 a 3 anos, uma vez que, permeadas de ludicidade, potencializaram a imaginação e a criatividade. Essas impressões serão observadas por meio da transcrição dos depoimentos que as educadoras fizeram quando o pesquisador as acompanhou durante a contação das narrativas literárias.

4 PELA ESTRADA A FORA, EU VOU CONTANDO HISTÓRIA: NARRATIVAS, DESCOBERTAS E ENCANTAMENTOS...



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-gratis/livro-imaginativo-magia_829638.htm#fromView=keyword&page=1&position=26&uuid=ee157047-0e59-4e3e-8714-3c24f97714a3&query=Historia+Infantil, 2004.

“A casa era por aqui...

Onde? Procuro-a e não acho.

Ouço uma voz que esqueci:

É a voz deste mesmo riacho.”

(Manoel Bandeira, 2001, p.131).

A quarta seção consiste na observação e no registro das aulas, no embasamento teórico, nas entrevistas das quinze educadoras que participaram das contações de história nas turmas de berçário 1, berçário 2, classe intermediária e recreação.

Esta seção busca aprofundar as práticas de leitura em uma perspectiva mais formativa e densa. Seguem – em análise – as narrativas para se deleitar com as histórias infantis e para compreender a prática de contar histórias como intrínseca ao ambiente educativo da creche.

4.1 Era uma vez... ouvindo Chapeuzinho Vermelho e dando asas à imaginação

Imagem 1 - Capa do livro Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Klein (2012), adaptação.

Na sala da classe intermediária, a E1 contou o clássico Chapeuzinho Vermelho. Quando perguntei o porquê a educadora tinha escolhido essa narrativa, fez o seguinte apontamento:

> Acho importante contar histórias de diferentes épocas, desde as clássicas até as contemporâneas. Contudo, penso que as narrativas clássicas guardam uma beleza e um encantamento que fascinam as crianças de forma especial. Conto essas histórias porque considero um patrimônio da humanidade que deve ser repassado de geração a geração. Tenho memórias afetivas da minha avó que contava Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria e tantas outras histórias que influenciaram a minha formação leitora. Desejo que esse legado seja ofertado aos meus alunos também.

Na sala estavam a educadora e a monitora que se responsabiliza pelos cuidados de vida diária das crianças. Eu estava observando o momento da narrativa com a anuência da educadora que se sentiu bem tranquila na minha presença.

Conhecida como história pertencente à literatura infantil, Chapeuzinho Vermelho traz a narrativa de uma menina que, a pedido de sua mãe, leva uma cesta de guloseimas para a vovó que estava acamada em uma casa no bosque. A mãe da personagem principal aconselha a filha a não se desviar do caminho, pois poderia ser perigoso, já que naquela redondeza a presença de um lobo mau aterroriza os moradores. Entretanto, Chapeuzinho, identificada como Vermelho, porque usa um capuz dessa cor, caminha distraída pelo bosque e muda a rota para apanhar flores.

Quando chega à casa da vovó, o lobo já tinha engolido a velhinha e estava à espera da menina. Chapeuzinho Vermelho também é engolida pelo predador. A libertação da neta e da avó só acontece quando um caçador abre a barriga do animal. Elas ficam libertas e seguem felizes.

No momento dessa contação, a E1 colocou as crianças sentadas em sua frente e ficou com o livro na mão. A respeito desse momento inicial, destaca-se a observação de Oliveira e Palo (2006): “é preciso lançar mão de estratégias concretas e próximas à vivência cotidiana da criança, para que, por contiguidade, se possa fazer a transferência e a aprendizagem do conceito”.

Aludindo à estratégia utilizada pela E1, ressalta-se o fato dela não ler a história do livro na íntegra para as crianças bem pequenas. Apenas usou as ilustrações para enriquecer a contação. A educadora utilizou o conhecimento que tinha da narrativa para desenvolver a encenação rememorando os acontecimentos. Porém, a história que representou na oralidade não correspondia com o que estava escrito no livro.

Nas páginas, é contada a história da Chapeuzinho que se encontrou com o lobo no bosque. Ele dialogou com a menina e perguntou o porquê estava apanhando flores. Ela disse que levaria para a sua vovó. Subitamente, o lobo corre até a casa da vovó para comê-la. A vovozinha consegue escapar das garras ferozes do animal e fica escondida no armário. O lobo se disfarça e conversa com Chapeuzinho. Ela percebe que não era a vovó que estava ali e corre para o bosque. Um caçador que passava por perto a ajudou. Expulsou o lobo mau para bem longe. A netinha e a vovó se abraçaram e seguiram aliviadas depois desse acontecimento.

Sobre a utilização de estratégias de leitura próximas à vivência das crianças bem pequenas, enfatiza-se a contextualização que a E1 desenvolveu para atrair a

atenção dos alunos. Ela perguntava se alguém conversava com a vovó, como a Chapeuzinho que era muito amiga da vovozinha. Algumas crianças bem pequenas diziam que tinham uma avó bem legal. Também falavam que a avó da Chapeuzinho era grande.

Observa-se que essa possibilidade de trazer a narrativa para dentro do contexto de vida da criança bem pequena reverbera o significado do texto, tornando-o mais interessante para os ouvintes. Sobre essa ideia, Oliveira e Palo (2006, p. 06) tecem:

> É aí que entram a Pedagogia, como meio de adequar o literário às fases do raciocínio infantil, e o livro, como mais um produto através do qual os valores sociais passam a ser veiculados, de modo a criar para a mente da criança hábitos associativos que aproximam as situações imaginárias vividas na ficção a conceitos, comportamentos e crenças desejados na vida prática, com base na verossimilhança que os vincula.

Foto 13 - Educadora contando a história da Chapeuzinho com bastante encenação



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

No contar dessa história, a E1, sentada, com o livro aberto, começa a narrativa com bastante gesticulação. Levanta os braços e move o livro para que todos os alunos apreciassem as ilustrações. Uma observação interessante foi a continuação da última palavra que as crianças bem pequenas faziam quando a E1 pausava a história. A docente dizia: “a Chapeuzinho não podia seguir pelo caminho da ...”. As crianças bem pequenas completavam com a palavra floresta.

Nesse momento, ficou perceptível que a narrativa já era conhecida pelos alunos. Decerto, já ouviram Chapeuzinho Vermelho em outros momentos. Inclusive, a educadora relatou que faz esse movimento de repetir narrativas depois de um tempo, já que acredita que esse recurso favorece a imaginação dos alunos e a sistematização dos fatos narrados.

> Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita (Brasil, 1998, vol. 3, p. 143).

Quando a professora dizia que não era para a Chapeuzinho seguir pelo caminho da floresta, pois ali havia muitos perigos, uma menina perguntou se o lobo mau morava por perto. A E1 disse que sim, inclusive que sempre ficava à espreita de alguém para devorar. Nessa hora, as crianças bem pequenas fizeram um barulho, como se estivessem dentro do bosque e vivenciassem os medos e as vulnerabilidades que um lugar desconhecido pode ocasionar às pessoas.

Narrando os acontecimentos de modo lúdico e encantador, a E1 dizia que a Chapeuzinho deveria ir à casa da vovó pelo caminho das pedras. Nesse trajeto, a protagonista poderia seguir cantando assim:

> Pela estrada afora
> Eu vou bem sozinha
> Levar esses doces para a vovozinha
> Ela mora longe
> O caminho é deserto
> E o lobo mau passeia sempre perto.

Destaca-se a importância da musicalidade para enriquecer a literatura infantil. Para Chiarelli (2005), a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão. Para o autor, a música é fundamental na educação, tanto como atividade quanto instrumento de uso na interdisciplinaridade na Educação Infantil.

Acerca da utilização da música nas práticas pedagógicas com as crianças, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) esclarece:

> O ambiente sonoro, assim como presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês, e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem (Brasil, 1998. p. 51).

Para Nogueira (2003, p. 01) a música é compreendida como experiência que:

> [...] acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformadas criticamente.

Quando a educadora começou a cantar esses versos, no embalo da voz da E1 iniciou um grande coro. As crianças bem pequenas, entusiasmadas, cantavam junto com a educadora. Uma aluna cantava mais baixo, mostrando timidez. Outro cantava mais eufórico, demonstrando extroversão. Contudo, o encantamento estava em todos os alunos. Crianças bem pequenas vivenciando o imaginário da narrativa e experimentando toda a riqueza que a literatura é capaz de sensibilizar.

Foto 14 - Educadora com o livro e as crianças bem pequenas no mundo da imaginação



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Vale ressaltar a exploração visual que a E1 provocava nas crianças bem pequenas. Perguntava o que viam na página do livro. Respondiam que viam árvores, mato, casa, lobo. Por meio desse exercício de captação de imagens, focavam no livro e procuravam os desenhos. Importante ressaltar que o colorido, nessa perspectiva, torna-se um fator atraente para os olhos dos alunos, porque explora o cenário de modo lúdico e encantador pela diversidade das cores.

Durante a contação, a E1 canta mais música quando a Chapeuzinho Vermelho

encontra o lobo mau na floresta. Os versos seguem:

> Eu sou o lobo mau, lobo mau, lobo mau...
> Eu pego as criancinhas para fazer mingau
> Hoje estou contente
> Vai haver festança
> Tenho um bom petisco para encher a minha pança.

As crianças bem pequenas cantam junto com a educadora. Ela relatou que as músicas são sempre ensinadas para os alunos de tal sorte que quando tem contação de histórias já aprenderam a letra. Essas músicas são cantadas no parque, antes do banho e em outros momentos em que a E1 considera importantes para promover o interesse das crianças bem pequenas nas interações e brincadeiras. Loureiro (2003, p. 141) afirma:

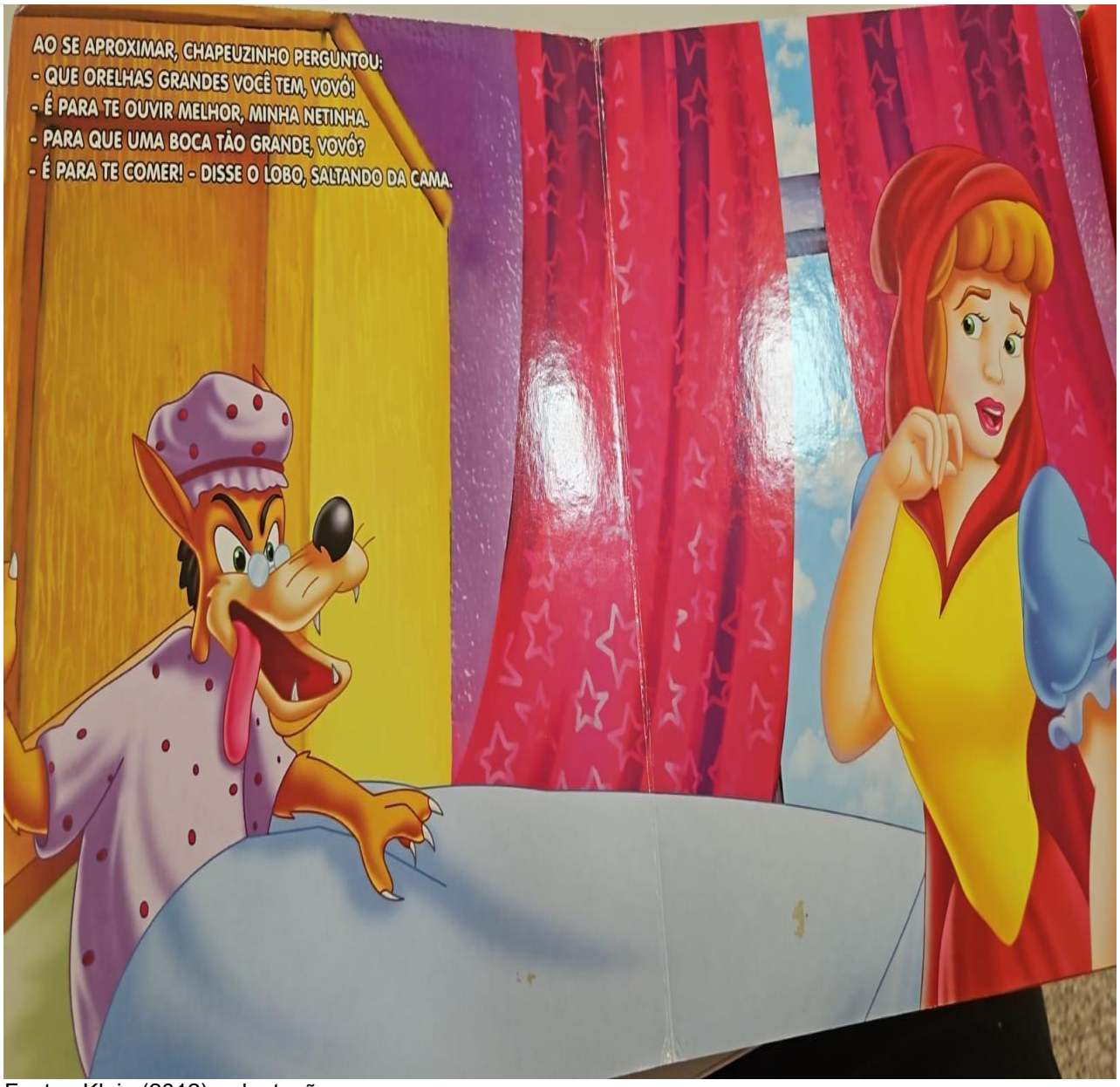
> Atenção especial deveria ser dispensada ao ensino de música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois é nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade.

Um momento que merece relevância na contação é quando a E1 encena o diálogo da Chapeuzinho com o lobo mau disfarçado de vovó:

> _ Porque esses olhos tão grandes?
> _ Para te verem melhor.
> _ Porque essas mãos tão grandes?
> _ É para te apalparem melhor.
> _ Porque essa boca tão grande?
> _ É para te comer melhor.

Esse momento pode ser considerado como o clímax da história. As crianças bem pequenas vibraram ao ouvir o último verso. Ficaram eufóricas. Sentiram a emoção da narrativa, sempre muito bem explorada pela E1 que usava onomatopeias para representar o som de porta batendo e da risada do lobo mau.

Imagem 2 - Lobo e Chapeuzinho conversando antes do ataque do predador



Fonte: Klein (2012), adaptação.

A E1 conta que o lobo engoliu a menina. Ela ficou presa, junto com a sua vovó, na barriga do predador. Até o momento em que um caçador abre o lobo e liberta as duas de dentro do animal. A netinha e a vovó seguem felizes depois desse fato. Elas sempre se mostraram gratas ao caçador que as salvou do bicho feroz.

Imagem 3 - Caçador no bosque salvando Chapeuzinho



Fonte: Klein (2012), adaptação.

Imagem 4 - Chapeuzinho e a vovó libertas do perigo do lobo



Fonte: Klein (2012), adaptação.

Ao finalizar a narrativa, um menino perguntou para a educadora se o lobo também tinha comido os três porquinhos. Considera-se pertinente a observação desse aluno, pois, possivelmente, relacionou a literatura dos três porquinhos com a história contada pela educadora. A E1 disse que os porquinhos também poderiam ser comidos se fossem explorar um bosque desconhecido e perigoso.

Percebe-se o fascínio das crianças bem pequenas pelos desfechos assustadores. Rasgar a barriga do animal para retirar as prisioneiras de dentro não é motivo de susto para os alunos. Essas finalizações dilacerais causam encanto e surpresa para quem participa de uma contação de história. A respeito dessa característica, Guelfi (1992), apoiada em uma análise psicanalista de Bruno Bettelheim, considera:

> Muitas histórias apresentam esses ingredientes escabrosos. Outro exemplo é a do Chapeuzinho Vermelho, onde o lobo devora a avó. Numa das versões, a vingança doa caçadores é terrivelmente cruel: abrem o animal, costurando pedras dentro da barriga dele! Por que as crianças gostam tanto desses aspectos horripilantes das histórias? Por uma razão muito simples, explicam os psicanalistas: identificando-se com as personagens elas podem experimentar, por meio da fantasia, situações de conflito, de angústia e de medo e transferir emoções de raiva e desejos de vingança para bruxas, monstros e dragões. Com essa transferência, ocorre a catarse, ou seja, o alívio das tensões emocionais, provocadas por conflitos internos (Guelfi, p 145-146, 1992).

É importante sublinhar que, na Educação Infantil, aprender deve ser um exercício prazeroso e lúdico, “[...] deve despertar o interesse, estimulando a curiosidade e a criatividade” (Pedroza, 2005). Por isso, valer-se da literatura torna-se um terreno fértil para potencializar as aprendizagens e – também – a sensibilidade das crianças bem pequenas, tornando-as mais propensas a uma futura formação leitora mais potente. Aprender de modo criativo, conduz a criança bem pequena a um desenvolvimento maior, fazendo-a mais observadora e reflexiva. Desse modo, tomar a literatura infantil como recurso pedagógico na Educação Infantil de 0 a 3 anos é propiciar o aprender brincando nas contações de história. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil assevera que:

> [...] nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (Brasil, 1998, p. 22).

Portanto, valorizar as experiências literárias por meio das práticas leitoras torna-se um recurso fundamental de desenvolvimento e aprendizagem das crianças bem pequenas para a promoção de uma Educação Infantil de qualidade e de encantamento, características necessárias a essa etapa da Educação Básica.

4.2 Eram dez lagartas

A E2 reuniu a turma da recreação para a contação de história. Iniciou com a música da dona Aranha para trazer as crianças bem pequenas para um momento lúdico. Cantaram assim:

> A dona aranha teceu uma estória
> Preste atenção que vou contar agora
> Cabelinho atrás da orelha
> Boquinha zip.

Mostrando a lata enfeitada de “EVA” (material sintético e emborrachado) para os alunos, a E2 perguntou se sabiam qual eram os bichinhos que estavam presos nos recipientes. Disseram mosquito, borboleta e lagarta. A educadora disse que eram lagartas e, ao todo, estavam em dez. Cada uma tinha uma característica diferente que seria descoberta durante a narrativa.

Foto 15 - Casa das lagartas e a transformação em borboletas



Fonte: elaboradas pelo autor (2024).

Os alunos, curiosos, ficaram atentos ao início da história. A E2 contou:

“Eram dez lagartas ruidosas, num lindo amanhecer. Uma delas adormeceu e ela, coitada, ficou para trás...”. Quando terminou essa fala, a E2 retirou uma lagarta que estava afixada na lata e colocou dentro do recipiente.

“Eram nove lagartas velozes que pensavam que estavam atrasadas. Umas delas realmente se atrasou e ela, coitada, ficou para trás...”. Mais uma lagarta foi retirada da parede e colocada dentro da lata. Isso despertava a curiosidade das crianças bem pequenas para saber o porquê elas iam se desprendendo do lugar onde viviam.

“Eram oito lagartas mastigando. Todas num belo paraíso! Uma delas sentiu dor e ela, coitada, ficou para trás...”. Nesse momento, a E2 pausou a história para falar sobre sentir dor. Disse que é uma sensação ruim e que faz mal. Uma aluna disse que era dodói a dor. Aproveitando a aluna, a E2 disse que a dor é isso mesmo e, por isso, a lagarta se desvencilhou do grupo.

“Eram sete lagartas inteligentes, rastejando por entre alguns galhos. Uma delas se espetou e ela, coitada, ficou para trás...”. Aproveitando essa parte da narrativa, a E2 provocou uma reflexão nas crianças bem pequenas. Disse que o animalzinho foi descuidado quando passava entre os galhos e se machucou. Ressaltou a importância de brincar em lugares seguros e sempre acompanhados pela presença do adulto.

Também disse para os alunos olharem para o parquinho e para o gramado da creche e observarem se não têm galhos soltos, pois podem espetar e causar dor assim como aconteceu com a lagarta.

“Eram seis lagartas cantarolando. Felizes da vida. Uma delas parou de cantar e ela, coitada, ficou para trás...”. A E2, a cada lagarta que ficava para trás e ia sendo colocada dentro da lata, fazia uma reflexão com as crianças bem pequenas. Observou-se que não era um diálogo unilateral, ou seja, a educadora perguntava e respondia. Ela provocava um pensamento e dava voz à criança bem pequena. Usava ditos populares, como “quem canta, seus males espantam”, para pensar na atitude da lagarta que se calou.

A E2 perguntava para as crianças bem pequenas se o animal estava cansado, por isso se calou. Ou se parou de cantar porque as outras lagartas não a ajudavam no coro. Perguntava para as crianças bem pequenas se gostavam de cantar. Em suma, muitos apontamentos eram feitos no sentido de ouvir desses alunos o que pensavam sobre a literatura contada.

Percebeu-se que gostavam de cantar. Interessante é quando a E2 iniciava uma música. As crianças bem pequenas iam no embalo do som e cantavam com entusiasmo. Algumas mais tímidas, outras mais desinibidas. Cada uma com sua singularidade se manifestava de uma forma única.

Foto 16 - Narrativa das lagartas para crianças bem pequenas da recreação



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

“Eram cinco lagartas bravas que foram investigar. Uma delas se perdeu e ela, coitada, ficou para trás...”. Nesse momento, a E2 conversa com as crianças bem pequenas sobre a palavra investigação. Explica que investigar é ter curiosidade para descobrir o que está a nossa volta. Fala com os alunos – em tom de brincadeira – sobre investigar um brinquedo para saber a funcionalidade dele. Fala sobre investigar os jogos para descobrir o nome das peças. Os alunos ficam atentos à fala da professora e seguem encantados com as lagartas que vão sendo retiradas da parede da lata e colocadas dentro do armazenamento.

“Eram quatro lagartas atrevidas que subiram numa árvore. Uma delas caiu e ela, coitada, ficou para trás...” A E2 conversa com os alunos sobre o cuidado que deve acontecer ao subir em brinquedos. Usando o exemplo que subiu na árvore e caiu do alto, a E2 fala com as crianças bem pequenas para sempre brincar perto dos pais ou responsáveis, pois se houver descuido é perigoso acontecer um tombo ou um machucado.

Vale focalizar a interação que a educadora sempre fazia com a turma. Perguntava se gostavam de árvores, se brincavam perto de alguma. Também perguntava se na calçada de casa onde moravam tinha árvore. As crianças bem pequenas interagiam com alegria e diziam que tinham árvores em casa. Percebia-se

uma afirmação constante dos alunos quando interrogados pela professora. A contação seguia permeada de interações entre a educadora e os alunos.

Outro apontamento dessa experiência literária é a correlação que a educadora fez da narrativa com a natureza, dando relevo à educação ambiental quando contextualizou a morada das lagartas. Dizia que a vida desses bichinhos era permeada pela liberdade. Sentiam o vento bater nas folhas das árvores, trazendo calmaria. Segundo Layrargues (2004, p.7):

> Educação Ambiental é um vocábulo composto por um substantivo e um adjetivo, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o substantivo Educação confere a essência do vocábulo "Educação Ambiental", definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o adjetivo Ambiental anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica.

A E2, depois da história, ressaltou:

> Considero importante falar de literatura cruzando o tema do meio ambiente. Falar sobre a importância do cuidado com as matas, com os rios e com os animais que usufruem desse hábitat traz um pensamento que as crianças começam a fortalecer desde cedo. Gosto de histórias que trazem a natureza em foco. Como comecei a fazer Biologia, essa união (literatura e natureza) me encanta e me instiga.

Continuando a contação, a E2 dizia: "Eram três lagartas calminhas, salpicadas de orvalho. Uma delas se encharcou e ela, coitada, ficou para trás...". Nesse momento de contação, uma aluna disse que as lagartas eram coloridas e bonitas. A E2 concordou com a afirmação. Nessa altura da narrativa, a educadora ressaltava que cada lagarta tinha praticado uma ação diferente. Explicava que cada ação repercutiu uma consequência distinta.

Aproveitando essa fala, a E2 dizia que é importante cultivar ações de respeito com os pais, família e amiguinhos. As crianças bem pequenas diziam que era assim com o papai e com a mamãe. Percebia-se que entendiam as falas da educadora e queriam participar desse movimento dialógico. Tinha também aquelas mais introvertidas – que não se expressavam pela oralidade, porém balançavam a cabeça em sinal de concordância e se expressavam com a fisionomia e com os gestos.

"Eram duas lagartas fazendo uma festa. Uma delas se cansou e ela, coitada, ficou para trás...". Um registro relevante dessa contação é que a E2 sempre fazia com os dedos o número de lagartas que sobrava. Nessa hora, quando a professora disse "duas lagartas" e indicou o número com os dedos, as crianças bem pequenas também usavam a mãozinha para imitar os números.

“Era uma lagarta triste. Tendo que fazer tudo sozinha. Curiosa, de cima de uma folha ela deu um salto... e se transformou numa simpática borboleta. Agora são dez lindas e felizes borboletas”. Quando a última lagarta se sentiu sozinha e triste, resolveu dar um salto e cair dentro da lata. A E2 disse que o bichinho não queria ficar sem as colegas, pois sentia falta da amizade.

Percebia-se que esse sentimento já começou a ser trabalhado por meio dessa contação. A E2 dizia para as crianças bem pequenas que é importante ter amigos no dia a dia, pois nos ajudam a viver com mais alegria. A interação foi muito grande nesse momento. Uma aluna disse que o Lucas era amigo dela. Outra aluna disse que a Alice era a sua amiga. Para finalizar a história, a E2 perguntou: “Sabem o que aconteceu com as dez lagartas?”. Olhavam fixamente para a educadora que disse: “Elas se transformaram em dez lindas borboletas!”.

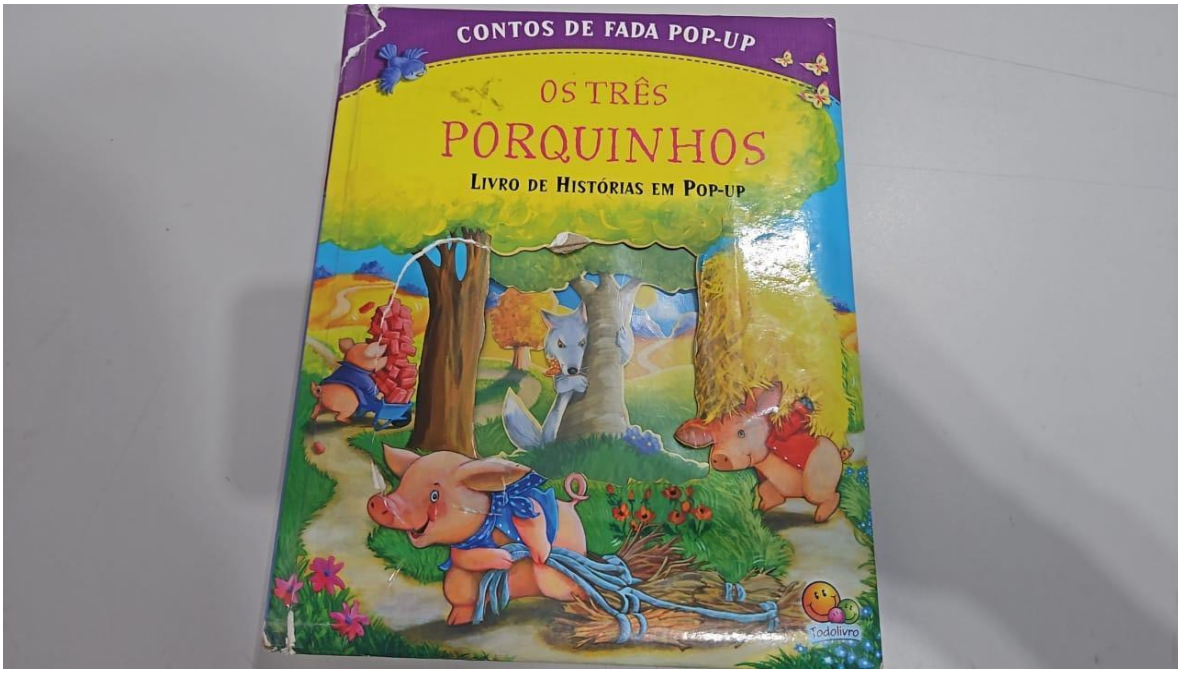
Quando disse isso, a E2 puxou a tampa da lata e retirou as borboletas que estavam afixadas nesse lugar. As crianças bem pequenas festejaram. Batiam palmas e diziam que as borboletas eram lindas. A E2 caminhava com as borboletas e as crianças diziam que eram lindas e coloridas. Tocavam nas mariposas com olhar de admiração e de encantamento.

Quando acabou a contação, conversei com a educadora sobre a história que escolheu para contar para as crianças bem pequenas. Ela refletiu:

> Essa narrativa trabalha a diversidade, uma vez que cada lagarta tem uma característica diferente e passou por uma situação distinta. Entendo que essa diferença deva ser trabalhada com as crianças no espaço da creche para inserir a riqueza que é viver em pluralidade. Essa percepção de que a vida em sociedade é heterogênea é um ensinamento que as crianças precisam acessar de forma lúdica na Educação Infantil.

4.3 A contação dos Três Porquinhos em uma classe intermediária

Imagem 5 - Capa do Livro Os Três Porquinhos



Fonte: Contos de Fada Pop-Up; Projeto Papel County Studios (2011).

Nessa turma, duas educadoras fizeram parte da contação. Serão chamadas de E3 e E4.

A história conta a saga de três porquinhos que saem da casa da mãe em busca de novos lares. O primeiro constrói uma casa de palha e logo é destruída quando o lobo mau assopra contra a construção.

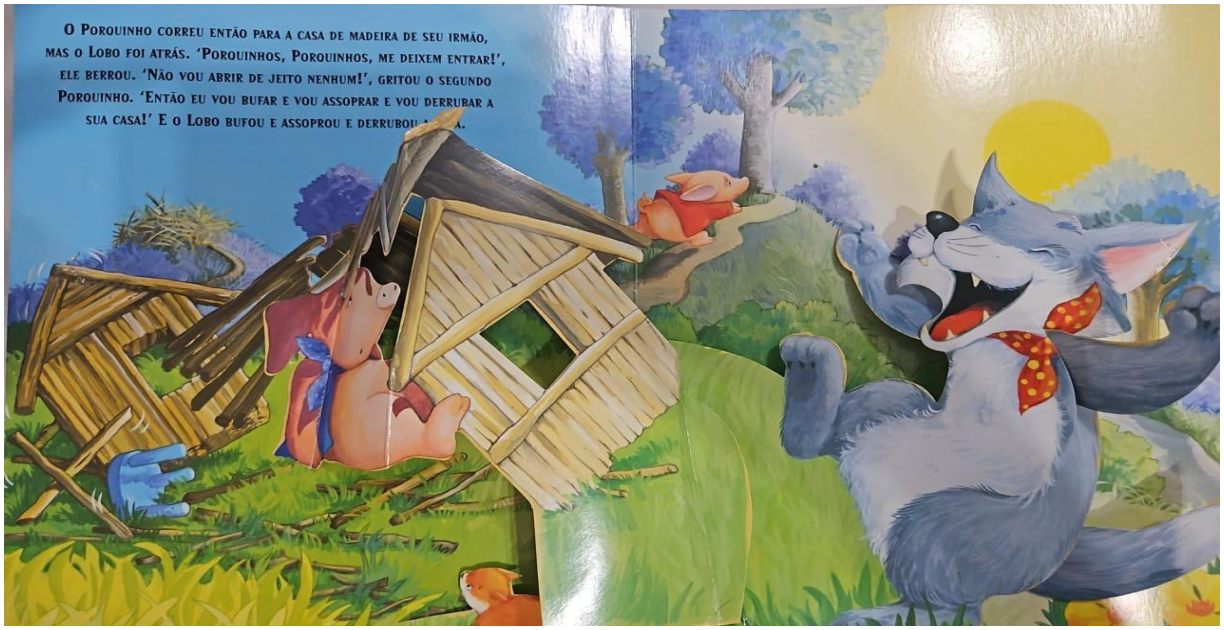
Imagem 6 - Sopro do lobo contra a casa de palha



Fonte: Contos de Fada Pop-Up; Projeto Papel County Studios (2011).

O segundo edifica uma casa de madeira que também não suporte o bufar do lobo.

Imagem 7 - Destruição da casa de madeira



Fonte: Contos de Fada Pop-Up; Projeto Papel County Studios (2011).

O terceiro faz uma casa de tijolos que se mostra segura contra as tentativas de destruição provocadas pelo lobo. Não se conformando com a casa intacta, o animal sobe pela chaminé e entra na residência. No entanto, a lareira estava acesa e queimou o bicho que correu pela floresta e nunca mais voltou para ameaçar os irmãos porquinhos. Eles, enfim, viveram tranquilos e felizes.

Imagem 8 - Armadilha preparada contra o lobo



Fonte: Contos de Fada Pop-Up; Projeto Papel County Studios (2011).

Para a narrativa, a E3 organizou os alunos sentados na frente dela. Também colocou sobre a mesa as casinhas construídas pelos porquinhos. Cada uma com um material específico: palha, madeira e tijolos. A educadora começa a história perguntando aos alunos quantos porquinhos tinham na história. Responderam três com bastante entusiasmo.

Observou-se, nessa turminha, que a E3 começou a narrativa com voz baixa e dava algumas pausas extensas nos acontecimentos da contação. Um tempinho depois, as crianças bem pequenas começaram a se dispersar, perdendo o interesse pela história, porque não ouviam direito o que a educadora contava. A E4 percebeu a situação e interveio. Pediu para as crianças bem pequenas prestarem atenção na história narrada. As educadoras conversaram sozinhas por um momento para fazer combinados sobre o desenrolar da narrativa.

Acredito que a E3 estava um pouco tímida com a minha presença em sala de aula, o que causou um pouco de truncamento na história. Também percebi uma falta de desenvoltura para encenar a narrativa. Esse é um exercício de formação continuada que deve ser ofertado aos profissionais da Educação Infantil no sentido de contribuir com uma dinâmica diferente de contação de histórias. Trabalhar com mais frequência a literatura infantil, oferendo subsídios que fortaleçam a inserção de narrativas encenadas e contadas no espaço escolar é responsabilidade dos sistemas de ensino com vistas à melhoria da qualidade educacional.

A E3, enquanto contava a história, anunciou que o lobo mau encontrou a casa de palha e pediu ao porquinho que o deixasse entrar na moradia. O acesso foi negado. E o lobo soprou forte contra a casa que foi derrubada pela força do vento. Nesse momento, a E4 entrou na sala caracterizada com máscara de lobo e foi ao encontro das crianças bem pequenas que estavam sentadas ouvindo a contação. Elas ficaram vibrantes com a educadora disfarçada de lobo. Gritavam alto. Batiam as mãos e diziam que o lobo estava por perto.

A E4 fazia uma voz forte e dizia: “Eu sou o lobo mau!”. Alguns alunos iam para trás e se divertiam. Não houve uma sensação de susto ou medo. O que ficou percebido foi uma sensação de emoção e alegria. Até uma criança ficou curiosa pela máscara e quis experimentar o adereço.

Foto 17 – À esquerda, educadora com a máscara de lobo; à direita, criança bem pequena usando o adereço



Fonte: elaboradas pelo autor (2024).

A E3 continuou a narrativa. A E4 saiu da sala para tirar a máscara de lobo. As crianças bem pequenas correram atrás dela, gerando dispersão. A E3 reorganizou o ambiente e a E4 voltou à sala em seguida. A história continuou sendo contada com encenação entre as duas educadoras. Quando foi narrado o desmoronamento das moradias, as E3 e E4 sopravam juntas sobre a casa de palha e de madeira – que se desmantelaram com facilidade. A tentativa de destruir a casa de tijolos não foi bem-sucedida, pois o material era resistente aos sopros do lobo.

Nesse momento, as educadoras sopraram mais fraco para que a casa de tijolos, representada pelo papel, se mantivesse intacta.

Imagem 9 - Representação das casas dos três Porquinhos



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A parte da narrativa em que o lobo entra pela chaminé foi emocionante. As educadoras fizeram um suspense, batiam os pés no chão com força para criar uma onomatopeia que representasse as pegadas do lobo descendo pelas paredes. O animal, ao se queimar nas chamas, bate em retirada e deixa os três porquinhos em segurança na casa edificada.

Percebia-se o encantamento nos olhos das crianças bem pequenas quando a narrativa foi contada. Ficaram empolgadas com a presença do lobo e com o desabamento das casas. As educadoras consideram importante oferecer uma educação problematizadora, desde o início da escolarização. Ou seja, acreditam que comparar a matéria utilizada em cada casa faz a criança bem pequena pensar sobre o que é mais forte e o que é mais fraco, refletindo sobre o que é mais seguro e o que é mais frágil. Acerca desse pensamento, reportaram-se a Paulo Freire – quando conceituou educação libertadora como sinônima de problematizadora:

> Educação libertadora, que é definida como: [...] problematizadora, já que não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimento” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (Freire, 2013, p. 94).

A E3 relatou:

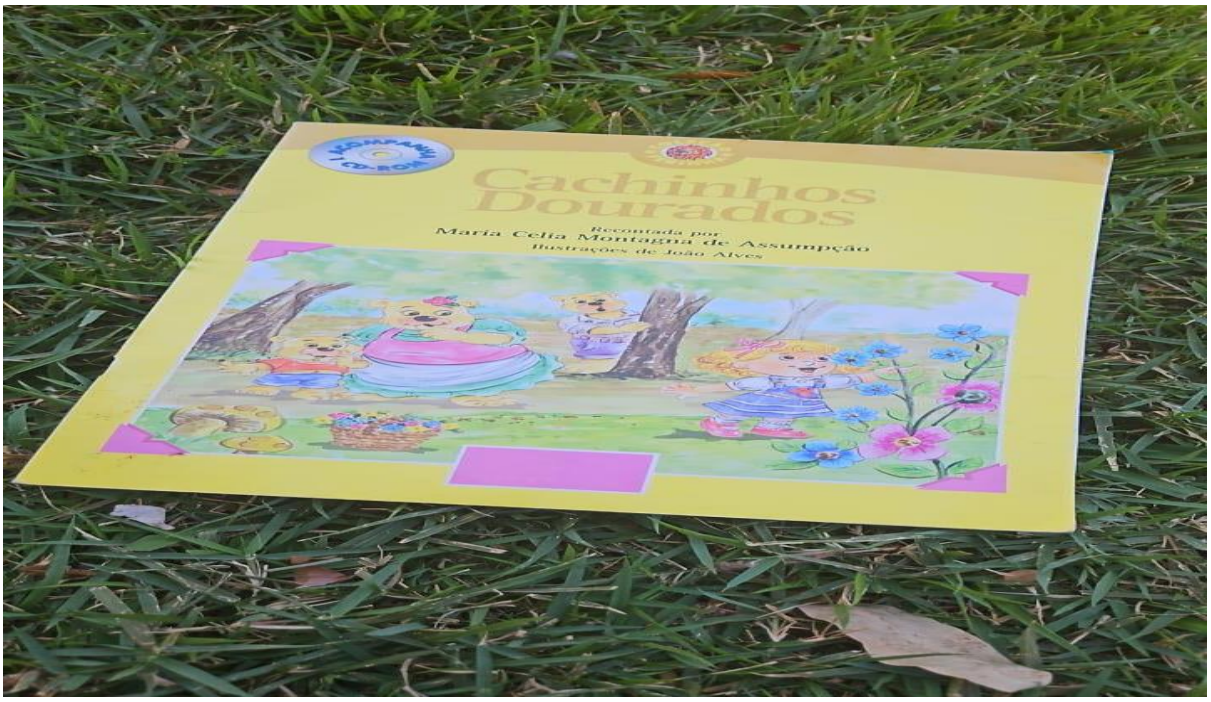
> Contar histórias é dar asas à imaginação. As crianças gostam desse momento, pois trabalha com o faz de conta. É como se viajassem para outro espaço e desfrutassem de todo o encanto que a narrativa literária é capaz de causar. Como parte de uma boa contação, faz-se necessário criar cenários para dar vida ao texto. Usar adereços para representar personagens e modular a voz para interpretar alguém do livro são fundamentais para a criança imaginar a aventura de uma literatura.

Ao finalizar a história, as educadoras com as crianças bem pequenas cantaram a música tema dessa clássica narrativa.

> Era uma vez três porquinhos
> Prático era o mais velho e trabalhador
> Seu irmão Heitor era músico
> E Cícero, o caçula, o roncador
> Cada um fez a sua casa
> Cícero só palhas entrelaçou
> Heitor fez com madeiras e marteladas
> Prático tijolos e cimento usou
> Cuidado, porquinhos, o lobo vai chegar
> E todas as casas vai soprar
> Fu...Fu...Fu...Fu...Fu...
> A casa de palha foi pelos ares
> A casa de madeira também voou
> Só restou a casinha de tijolos
> E todos os porquinhos se abrigaram
> E houve grande festa na floresta
> O lobo despencou no caldeirão
> Tibum...queimou o seu rabo
> Fugiu depressa. Não volta nunca não.
> Quem tem medo do lobo mau, lobo mau, lobo mau?

4.4 A narrativa de Cachinhos Dourados em uma turma de berçário 2

Imagem 10 - Capa do livro Cachinhos Dourados



Fonte: Assumpção (2006).

A narrativa Cachinhos Dourados foi a literatura contada pelas E5 e E6 para uma turma de berçário 2. Para encenar a história, as educadoras levaram os bebês e as crianças bem pequenas ao quiosque da creche. Um espaço amplo com um parquinho e um tanque de areia ao fundo.

Foto 18 - Espaço usado para a contação da narrativa



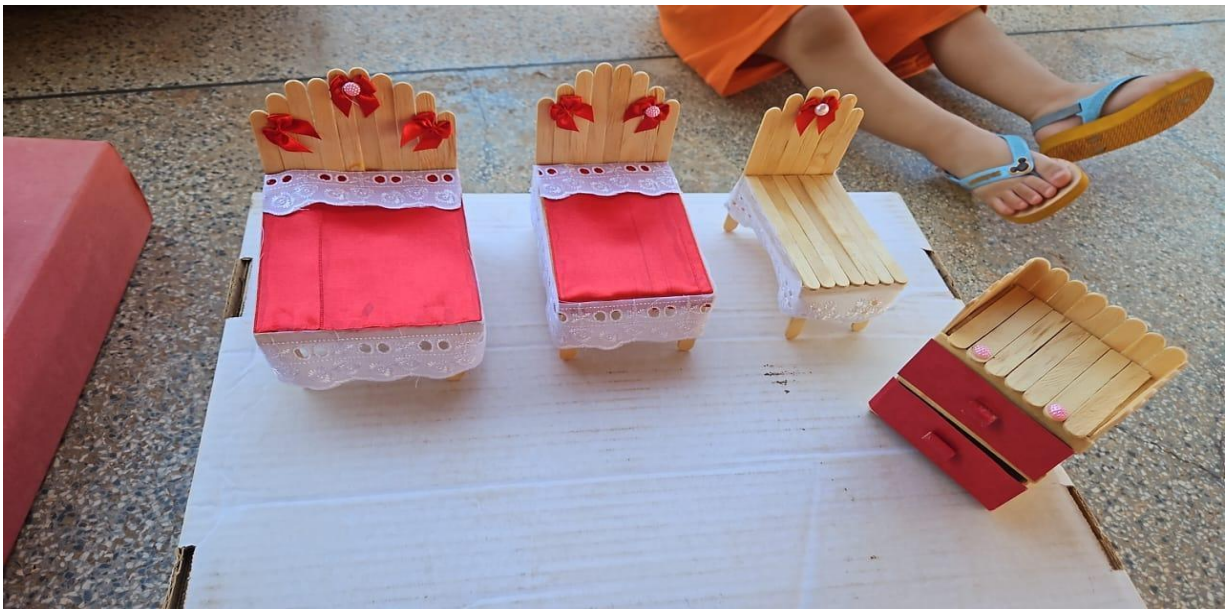
Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Um aspecto favorável a essa experiência literária foi a escolha do espaço. A E5 optou em sair da sala de aula, pois acredita que o cenário com árvores e brinquedos contribuem para potencializar a imaginação dos alunos. Ademais, a ludicidade nas tramas da contação ganha mais sentido pela beleza da área externa que expõe o gramado, o colorido e o parque.

A E6 reforçou o hábito do reconto acontecer para além da sala de aula. Disse que debaixo de uma árvore, no quiosque ou no gramado, as histórias ficam mais envolventes, porque desloca o bebê e a criança bem pequena do seu lugar habitual: a sala de aula.

Em virtude da faixa etária dos alunos, o recurso concreto ganhou destaque durante a narrativa. Eles tentavam pegar os objetos da casa feitos de palitos de sorvete. As educadoras explicavam que, naquele momento, a casa tinha que ficar organizada para a história ser desenrolada.

Imagem 11 - Confecção dos móveis do quarto da família ursa



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A E5 começa a contação falando que Cachinhos Dourados é a protagonista de uma literatura que conta a saga dessa menina que, passeando pela floresta, sente um delicioso cheiro de mingau. Atraída pelo alimento, encontra uma casa. Era a moradia de uma família de ursos que estava passeando pela floresta naquele momento.

A educadora modulava a voz quando contava a história dizendo: “O que será que a Cachinhos foi fazer naquela casa? Será que ela vai conseguir comer o mingau? Vale destacar que a E5 não lia a história do livro na íntegra. Contava os fatos pela memória e usava o livro para mostrar o cenário e as personagens. Algumas crianças bem pequenas, quando viam os personagens ursos, diziam que eram a mamãe e o papai. Faziam uma referência à imagem da família.

Imagem 12 - Confecção das personagens da literatura em análise



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A E5 continuava a narrativa dizendo que Cachinhos entrou na casa, que era dos ursos, pois estava vazia. A personagem encontra na mesa três potes de mingau. O maior era do papai urso, o médio era da mamãe ursa e o pequeno do ursinho. Experimenta o alimento de todos os potes. Depois vai à sala e experimenta as cadeiras de balanço. Senta-se na cadeirinha de madeira pequena do ursinho e uma parte do objeto é quebrada. Assustada, Cachinhos Dourados vai ao quarto e se deita em uma pequena cama.

Nesse momento, a E6 cria uma onomatopeia para representar o ronco da personagem (Ruuuuu....Ruuuuu). Faz um som como se a Cachinhos estivesse em um sono profundo. De repente, os bebês e as crianças bem pequenas olham para a educadora, que diz que a família ursa chegou e disse bem alto: “Quem entrou na nossa casa?” “Quem comeu o nosso mingau?” “Quem quebrou a cadeira?”. A E6 fazia a encenação dessas falas criando uma voz forte e potente.

A E5 envereda para a parte final da narrativa. A família dos ursos entra na casa e fica assustada com a desorganização. Pode ter pensado que a residência tinha sido invadida por caçadores ou ladrões. Subitamente, os três ursos sobem a escadaria da casa e vão até o quarto. Lá encontram Cachinhos Dourados dormindo.

A menina acorda assustada e se depara com os ursos. Corre rápido para a floresta, porque achou que estava em perigo diante da presença dos bichos. Desde então, Cachinhos Dourados não apareceu nunca mais na casa da família ursa que viveu tranquilamente em sua habitação.

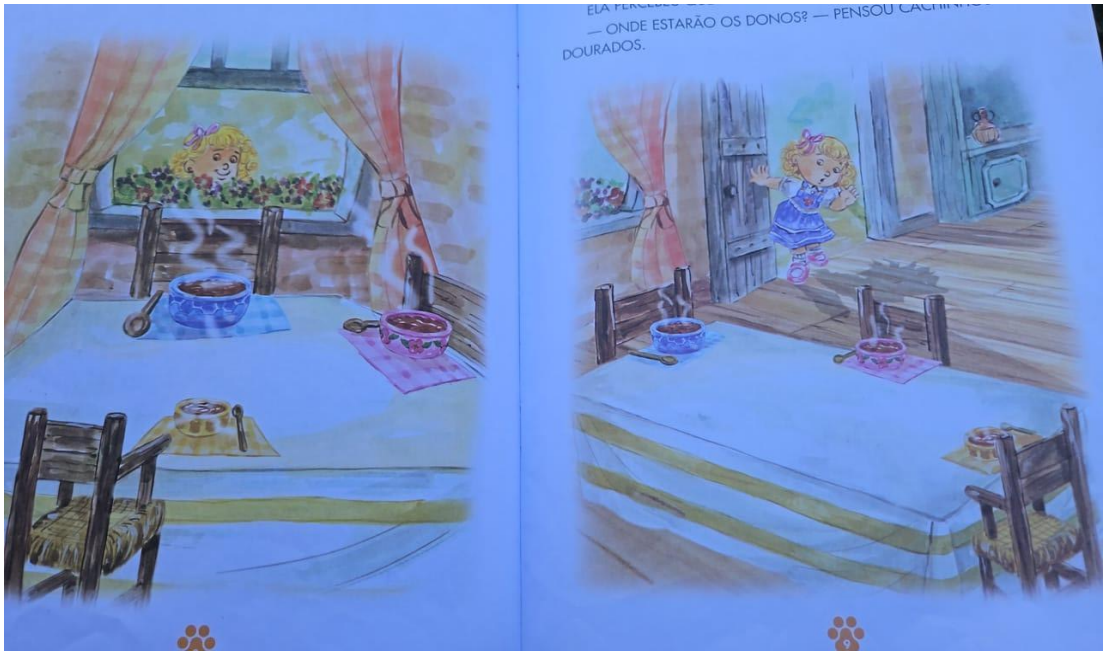
A E5 finaliza a narrativa falando da experiência da protagonista que foi, ao mesmo tempo, uma aventura e um perigo. A primeira sensação foi a mudança de rota que a fez conhecer um lugar novo e misterioso. A segunda foi o fato de não saber onde estava entrando ao certo, o que poderia comprometer a segurança da menina.

Quando perguntei para a E5 e E6 quais recursos lúdicos são mais funcionais para as crianças de berçário, a E5 respondeu:

> Penso que nessa faixa etária o que importa são os materiais concretos. As crianças gostam de apalpar os livros, os fantoches, os cenários. Isso dá significação para o que escutam das narrativas. Explorar os materiais é um caminho de descobertas e encantamento para os pequenos.

Os bebês e as crianças bem pequenas olhavam para as educadoras e ficavam curiosos com o cenário e com as falas das contadoras. A história em si ficou alongada. Não compreenderam ainda a sistematização dos fatos, embora a proposta nem seja essa concatenação de ideias. O encanto morava nos recursos lúdicos e nas representações que fortaleciam o imaginário literário dos bebês e das crianças bem pequenas.

Imagem 13 – Momento em que Cachinhos Dourados entra na casa dos ursos



Fonte: Assumpção (2006).

4.5 As aventuras do Gino Girino

Imagem 14 - Capa do livro Gino Girino



Fonte: Oliveira Filho; Oliveira (2014).

Uma história repleta de magia e encantamento. A narrativa de Gino sensibiliza o leitor, pois o girino se sente apenas um pontinho na lagoa. Vive triste e inquieto, uma vez que ainda não tinha as mãos e pernas para pular de um lado para o outro nas águas.

Com muita ludicidade, a E7 reúne as crianças e as coloca sentadas em um tatame para iniciar a contação de história para a turminha do berçário 2. Com o livro na mão, a educadora conta a narrativa sem ler o texto na íntegra. Utiliza a encenação e alguns recursos lúdicos, como um copinho de água – representando a lagoa – onde o Gino vive, e um suporte com um amontoado de roupinhas – o que seria a mala feita pelo girino quando decide procurar respostas para as suas dúvidas buscando novos lugares para morar.

Foto 19 - Educadora encenando a história; Gino, o girino, na lagoa

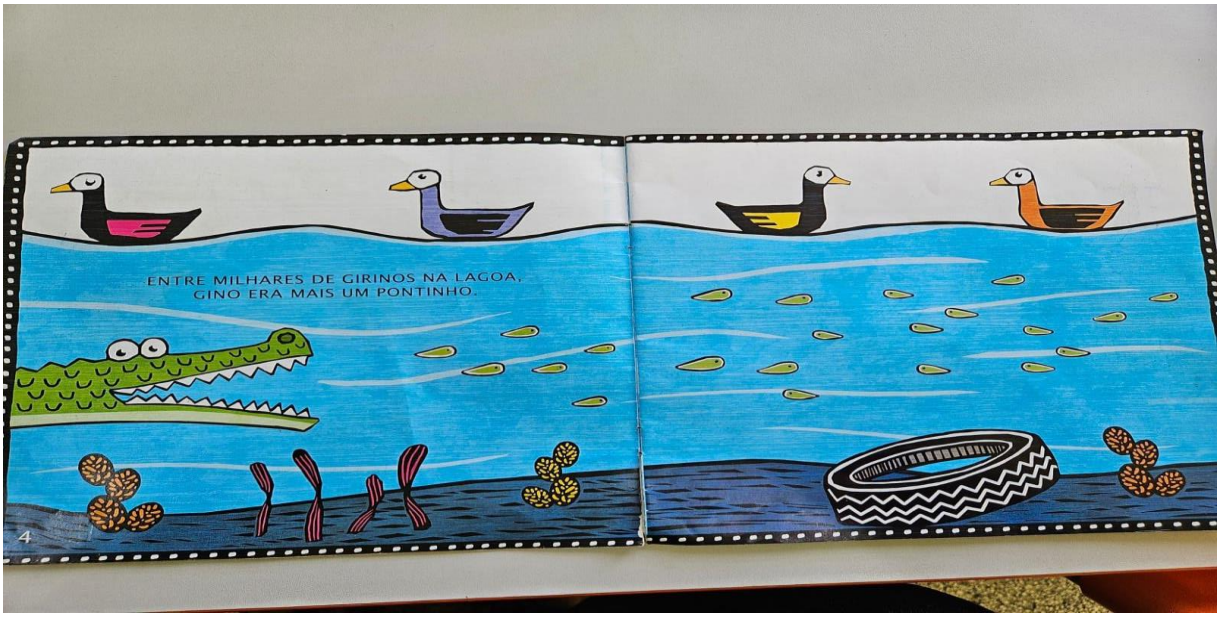




Fonte: elaboradas pelo autor (2024).

A E7 mostra o livro para as crianças bem pequenas e destaca o colorido. Pergunta se sabem quais cores pintaram a capa. Uma aluna diz que a cor era azul. Outra diz que era verde – demonstrando o reconhecimento das cores. A E7 abre o livro e mostra a primeira imagem:

Imagem 15 - Como era a vida na lagoa



Fonte: Oliveira Filho; Oliveira (2014).

De forma muita encenada, a E7 pergunta qual é o nome do bicho de cor verde. Um grande coro dizia que era um jacaré. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) – documento normativo que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver durante a escolarização, inclusive na etapa da Educação Infantil – reporta-se às habilidades que devem ser trabalhadas dentro do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, percebe-se a seguinte habilidade sendo trabalhada nas crianças bem pequenas “EI02EF04. Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos” (Brasil, 2018, p. 49). A educadora fazia o questionamento e a criança bem pequena pensava no que falar. Respondia o que era perguntado quando reconhecia o animal e o cenário.

Continuando a história, a E7 diz que o jacaré iria comer os girinos. Para correr do perigo, correm em disparada do predador. Nesse momento, a educadora imita os girinos e corre em volta da cadeira para criar uma sensação de fuga. As crianças bem pequenas ficam encantadas com a cena e riem da situação.

A postura lúdica da E7 merece relevância. Encena a história com bastante entonação de voz e gesticulação corporal. Falando com os alunos sobre o girino se sentir triste por não ter mãos e pernas. A educadora fazia uma voz triste para representar a angústia do Gino. Percebe-se o movimento lúdico provocado ao contar a história e trazer o encantamento da narrativa para as crianças bem pequenas.

> A criança e o adulto, o rico e o pobre, o sábio e o ignorante, todos, enfim, ouvem com prazer as histórias – uma vez que essas histórias sejam interessantes, tenham vida e possam cativar a atenção”. A história narrada, lida, filmada ou dramatizada, circula em todos os meridianos, vive em todos os climas, não existe povo algum que não se orgulhe de suas histórias, de suas lendas e seus contos característicos (Tahan, 1961, p.16).

A narrativa segue com muita interpretação. A E7 narra sobre a decisão do girino em buscar novos lugares para tentar desenvolver o salto na lagoa. Enfatiza que o Gino era ansioso, pois independente do lugar onde estivesse não mudaria, ainda, a situação de impossibilidade de saltar, já que precisava passar pelo desenvolvimento natural do crescimento de seu corpo. A educadora diz que, por teimosia, o Gino segue em busca de novos lugares para viver.

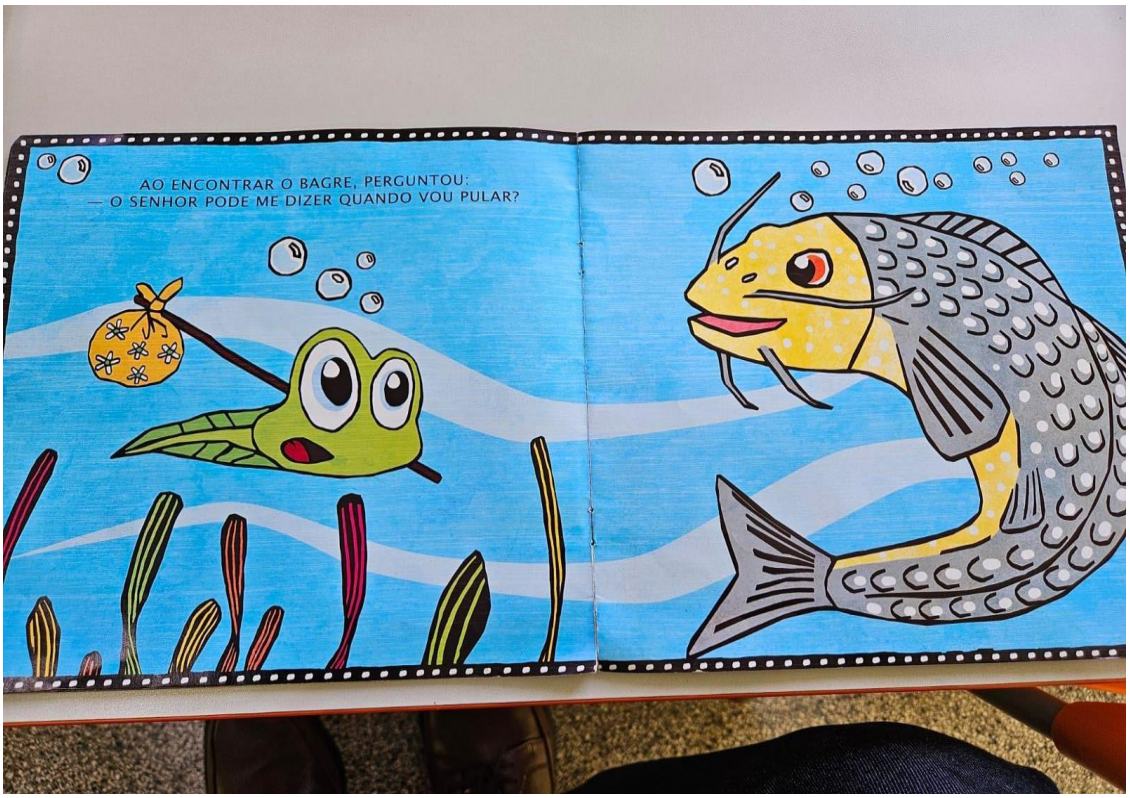
Foto 20 - O faz de conta na hora da contação de história



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Seguindo outros caminhos, Gino encontra um bagre. O girino reclama sobre a sua condição de não conseguir saltar fora da lagoa. O peixe diz que ele deve ter paciência, porque tudo tem a hora certa de acontecer. O bagre já cansado de reclamação, diz para o Gino procurar outro lugar, caso contrário jantaria o pequeno girino.

Imagem 16 - Encontro de Gino com o bagre

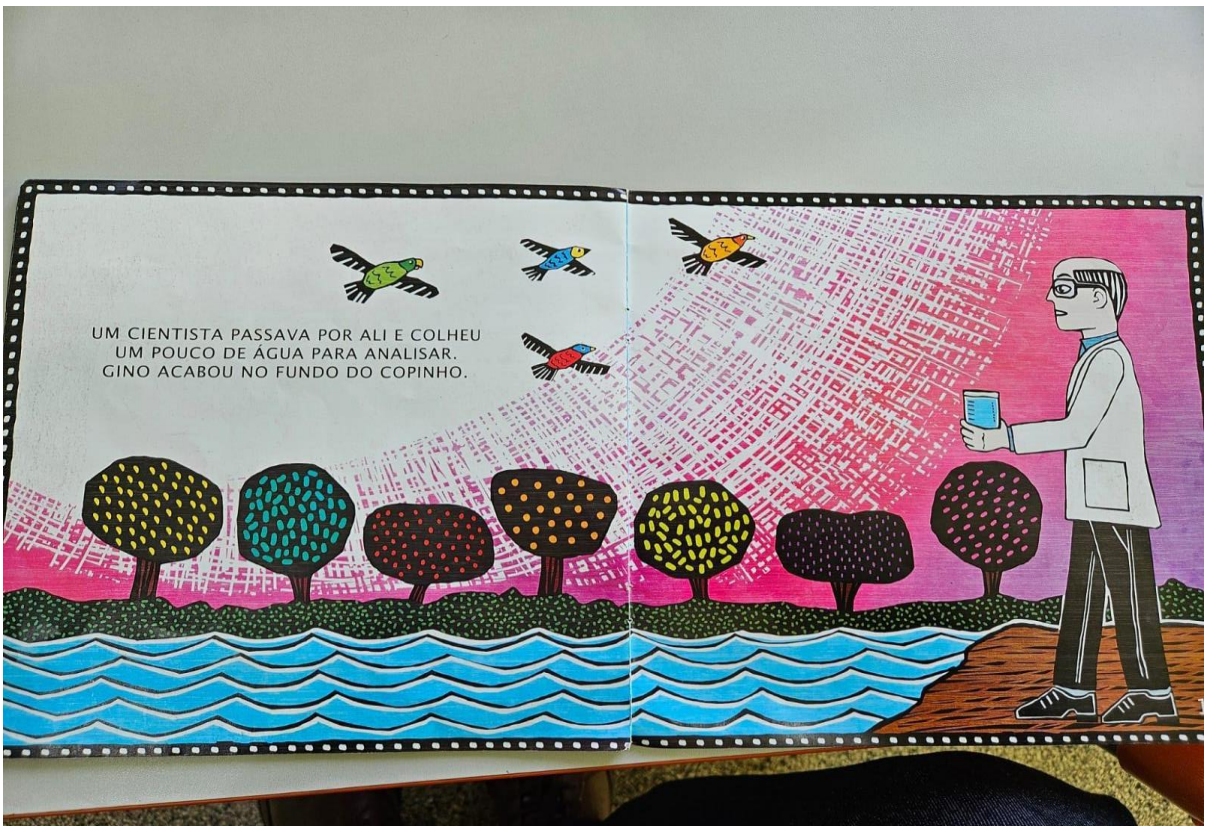


Fonte: Oliveira Filho; Oliveira (2014).

Essa parte da narrativa foi interessante. Os alunos se aproximaram do livro e puseram a mão no bagre. Queriam sentir a textura da página ou entender como aquele peixe estava ali. A E7 pausou um pouco a contação e permitiu essa exploração feita pelas crianças bem pequenas. Depois, a contadora de história retomou a dramatização. Disse que o Gino ficou com medo de ser engolido pelo peixe. Por isso, precisou nadar rápido. A E7 corria de um lado para o outro. Os alunos ficaram fascinados e riam da “tia” fazendo peripécias na sala de aula.

Livre do perigo, Gino segue o curso das águas em busca de novos lugares. No entanto, um cientista estava explorando o lugar e Gino é apanhado pelo estudioso.

Imagem 17 - Momento em que Gino é apanhado pelo cientista



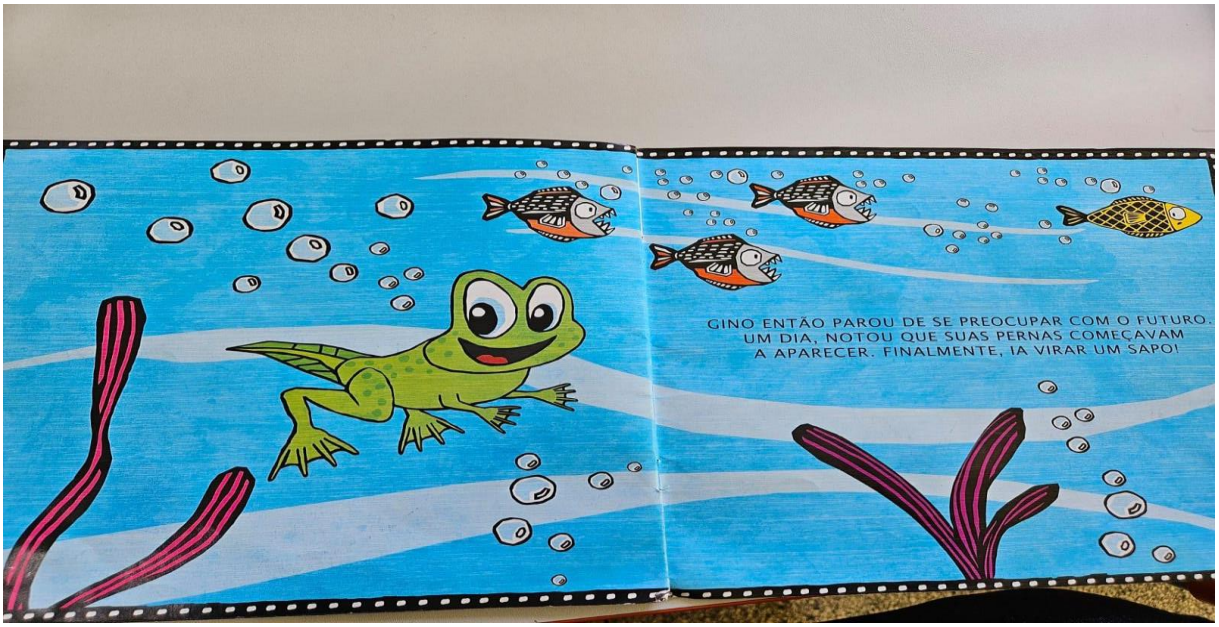
Fonte: Oliveira Filho; Oliveira (2014).

Nessa parte da história, a E7 disse que o cientista se chamava “tio Mário” – fazendo referência a mim que estava acompanhando a narrativa. Alguns alunos riam, outros ficavam curiosos. O que se percebia é o deleite que as crianças bem pequenas usufruíam pela riqueza do texto e pela postura lúdica da educadora.

Mais uma vez, o diálogo acontece. Gino diz ao cientista que estava cansado de não conseguir saltar nas águas da lagoa. O homem se compadeceu do girino e disse que o soltaria nas águas para que pudesse desenvolver o salto e viver feliz. Assim o fez.

A narrativa conta o processo de metamorfose pelo qual o Gino passou. Chegou o tempo de nascer mãos e pernas, o que impulsionaram o arranque do salto. Movimento tão desejado pelo pequeno girino.

Imagem 18 - O desenvolvimento do Gino é acompanhado de expectativas para saltar



Fonte: Oliveira Filho; Olilveira (2014).

A E7 fica alegre com a transformação de Gino. Finalmente iria saltar com força sobre as águas e viver muitas aventuras naquela lagoa. Destaca-se que o ato de saltar dava ao Gino a inserção social que tanto buscava. Por meio desse movimento, sentiria pertencente ao grupo e ficaria animado para continuar naquela lagoa.

Terminada a narrativa, perguntei à educadora sobre a importância de dar vida à história, considerando, sobretudo, a faixa-etária dos alunos e a necessidade da encenação e entonação de voz como recursos indispensáveis à promoção da ludicidade na literatura infantil. A P7 apontou:

> O livro é só um objeto. Para dar significação ao texto, é importante que o professor mergulhe fundo na narrativa. Que vá ao texto sem reservas. Que compreenda o público-alvo a ser atingido. Nesse sentido, o professor que conta histórias para as crianças precisa fazer malabarismos, encenações e gesticulações que despertem o brilho nos olhos dos pequenos. Envolver os alunos na magia das narrativas é responsabilidade docente. Esse é um exercício que precisa ser aprimorado nas práticas pedagógicas.

4.6 Livro sonoro e sensorial para os bebês do berçário 1

Imagem 19 - Capa do livro sonoro



Fonte: Klein (2014), adaptação.

De acordo com o RCNEI, “a criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura” (Brasil, 1998, p. 141).

No espaço do berçário 1, estavam a E8 e a E9, mais duas monitoras. A contação da história “O leão e os amigos da floresta” ficou sob o comando da E8 que se sentou no tatame – para ficar na altura dos bebês – e agrupou a turminha perto dela.

A E9 ficou na retaguarda para manter uma certa organização dentro da sala. Porém, em virtude da faixa etária - a narrativa ficou atravessada pelo choro de um bebê e pelas andanças de outros que deixaram de engatinhar há pouco tempo.

Foto 21 - A educadora apresentando o livro aos bebês; a criança bem pequena sentindo a textura do livro e explorando o recurso



Fonte: elaboradas pelo autor (2024).

Antes de iniciar a narrativa, as educadoras e monitoras propuseram uma música. Cantaram "*Trala...lala. Trele...lele. Trili...lili. Trolo...lolo. Trulu...lulu*". Parecia uma espécie de trava língua que empolgou os bebês e promoveu um pequeno tempo de interação entre eles e as educadoras.

Uma característica muito marcada nessa experiência literária foi a exploração tátil feita pelos bebês. A E8 pediu para os bebês passarem a mão no livro, pois em cada página tinha um animal diferente que convivia com o amigo leão na selva. Para cada bicho, uma parte do livro trabalhava com a textura de pelo e de pele do animal. Esse exercício de tocar o livro tornou-se um brinquedo na mão do bebê que segurava o objeto, com o apoio da E8, e sentia o relevo em cada página. A docente considera:

> O livro é um brinquedo para os bebês. Precisa ficar na mão da criança para que possa sentir a textura, contemplar o colorido e manusear as páginas. Em cima de um móvel, torna-se um objeto de decoração e não cumpre finalidade. Acredito que a formação leitora é impulsionada desde o espaço do berçário quando os bebês acessam o livro e se familiarizam com ele.

Imagem 20 - Partes da narrativa



Fonte: Klein (2014), adaptação.

A E8 lia a história na íntegra, fazendo entonações de voz que representavam os animais. Todo o ambiente buscava construir um encantamento para promover a ludicidade na narrativa. Embora, os bebês ficassem dispersos em muitas partes da contação, a professora manteve a história sempre em continuidade.

Sobre a dispersão, a E9 relatou:

> Acredito que a presença do pesquisador na sala gerou essa movimentação diferente entre os bebês. Eles estranham alguém novo no berçário. Ficam um pouco tímidos.

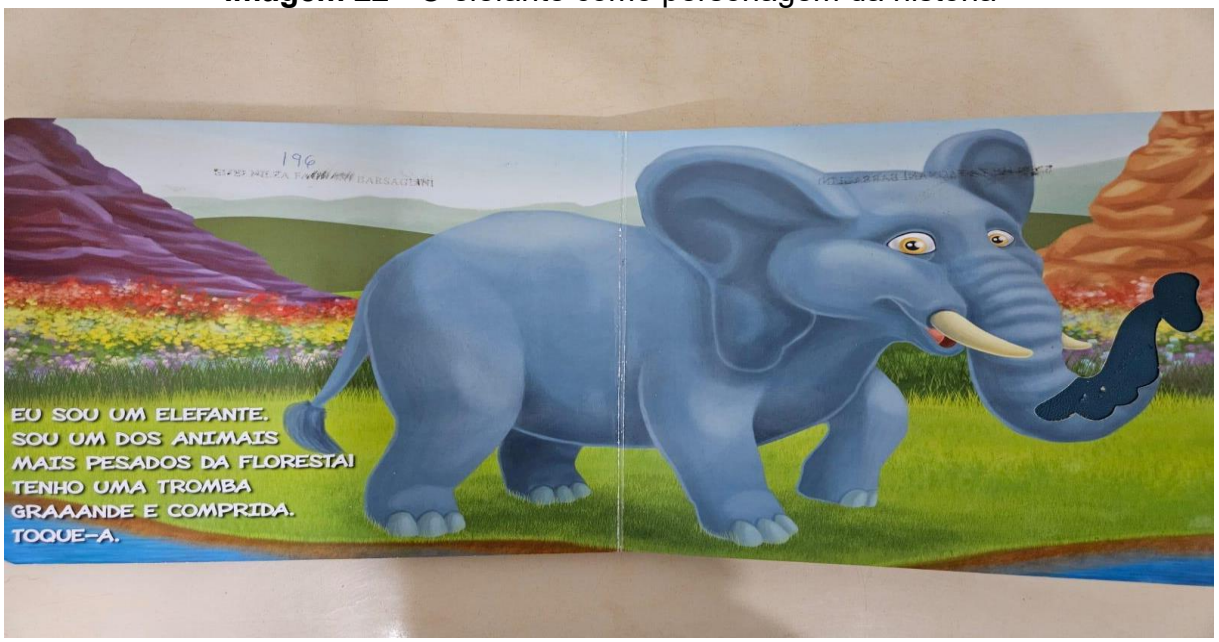
Concordei com a fala da educadora, pois percebi os olhares de estranhamento das crianças ao me ver na sala. Embora, muito rápido, comecei a interagir com alguns bebês que engatinhavam até a minha presença e erguiam as mãos pedindo colo. As monitoras auxiliavam na organização, pois tentavam reconduzir os alunos para perto do livro e da P8 que contava a narrativa.

Imagem 21 - Animais que compuseram a narrativa



Fonte: Klein (2014), adaptação.

Imagem 22 - O elefante como personagem da história



Fonte: Klein (2014), adaptação.

Ao final da narrativa, percebeu-se que a ideia da experiência literária era despertar a curiosidade dos bebês para que explorassem o recurso tátil do livro. Outro aspecto que merece destaque é a sonoridade desse recurso. Apertando o botão de cada bicho, o animal fazia a apresentação dele. Entretanto, o som estava muito baixo. Em virtude da movimentação da turma, não se ouvia bem. Às vezes, a E8 colocava o som no ouvido do bebê para que desfrutasse desse momento.

O que ficou em evidência nessa contação foi a exploração da textura das páginas feita pelos bebês e o trabalho com a exploração do imaginário quando a E8 contava a história. De acordo com Abramovich:

> É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica. É ficar sabendo história, geografia, filosofia, sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (Abramovich, 1995, p. 17).

A riqueza da história era concretizada pela educadora quando colocava a mãozinha do bebê sobre o relevo para explorar esse atrativo. Foi uma descoberta das imagens dos bichos e das cores.

Apesar da fala da E8 ficar entrecruzada com um pouco de choro e andança dos bebês, o ambiente do berçário exalava alegria e vivacidade. Vale destacar que tinham dois bebês que ficaram sempre ao lado da E8 explorando a textura do livro. Ficaram encantados com o relevo desse recurso lúdico. Sempre esboçavam um sorriso e um olhar de descoberta.

A finalização da narrativa foi marcada com a música “Um macaco na floresta”:

> Um macaco na floresta
> Resolveu dar uma festa
> Convidou a bicharada
> Pra varar a madrugada
> Fez um bolo de banana
> Com farinha e jiló
> Todos os bichos que comeram
> Na barriga deu um nó
> Coitadinha da girafa
> Não podia se mexer
> E o leão enfurecido
> Deu um grito de tremer.

4.7 O macaco e o buraco: narrativa do folclore brasileiro

O texto do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) recomenda:

> Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, frequentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual está escrita, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a ideia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo (Brasil, 1998, p. 144).

A experiência literária na classe intermediária das professoras E10 e E11 foi a fábula “O macaco e o buraco”. De origem folclórica, o texto representa a personificação de animais que têm fome e sede. O contratempo na narrativa ocorre em virtude dos bichos não conseguirem ter suas necessidades supridas, uma vez que o buraco de uma árvore engole todo o alimento que é colocado em sua frente.

As E10 e E11 vivificaram a história utilizando recursos lúdicos como a figura dos animais que aparecem no texto, um varal para pendurar os bichos e um papelão em volta da árvore para representar o buraco que consumia os alimentos. Para encenar a narrativa de modo mais lúdico, as educadoras usaram o espaço externo da escola. Colocaram as crianças bem pequenas sentadas em um tatame e a contação aconteceu debaixo de uma amoreira.

Foto 22 - Debaixo da árvore, a contação aconteceu acompanhada da sombra e do vento



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 23 - A história contada com todos reunidos



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Antes de iniciar a história, a E10 conversa com as crianças bem pequenas sobre a importância de ficarem atentas à narrativa. Dizia que na rua iam passar muitos carros. Mas, era importante deixá-los de lado e ouvirem o que a educadora estava contando. Dizia para os alunos ficarem focados na contação, pois era muito legal e divertida.

A E11 ficava no apoio do cenário. Auxiliava com os recursos lúdicos durante a narrativa. Tirava a figura dos animais do varal e entregava para a E10. Além disso, conversava com os alunos para voltarem a atenção à história quando se distraíam com alguma coisa na rua.

As educadoras chamam as crianças para cantarem uma música antes da narrativa. Todos começam:

Lá na montanha
Tem uma casinha
Toda enfeitadinha
Cheia de florzinha
Lá na casinha
Em cima da montanha
Moram as criancinhas
Que gostam de historinhas
Quem quiser ouvir

O que agora vou contar
Preste atenção
Porque vou começar.

Foto 24 - À esquerda, educadoras unidas na contação; à direita, encenando parte da narrativa



Fonte: elaboradas pelo autor (2024).

A E10 começa a fábula dizendo que “era uma vez um macaco que estava com muita fome”. Pergunta para as crianças bem pequenas o que esse bicho gosta de comer. Elas respondem empolgadas: “bananas”.

Depois da resposta, as educadoras cantam com os alunos:

O que o macaco come
Quando tem fome? Quando tem fome?
Todo bicho que tem fome
Come, come, come, comerá
Todo bicho que tem sede
Bebe, bebe, bebe, beberá.

Interessante a repetição dos nomes dos bichos que os alunos reproduziam. Sempre que a E10 dizia macaco, gato e outros nomes, as crianças bem pequenas repetiam e ficavam encantadas com as figuras que representavam os animais. As educadoras acreditam que esses nomes de bichos são recorrentes em casa. Relataram que alguns pais, na reunião bimestral, disseram que contam histórias para os filhos na hora de dormir.

> As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas,

> contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças (Brasil, vol. 3, 1998, p. 143).

Uma observação relevante para ser apontada é a atenção das crianças bem pequenas durante a narrativa. Mesmo sendo contada na área externa, com o barulho dos veículos nas ruas e das pessoas conversando nas calçadas, o nível de concentração dos alunos foi alto. Pouca distração e bastante interação com as educadoras que exploravam o faz de conta. Conforme Busatto:

> pensar o imaginário como um vasto campo de possibilidades, que proporciona, entre tantas coisas, a compreensão e aceitação de diferentes níveis de percepção da realidade, abrindo-se para um sistema participativo, plural, sensível e passível de outras lógicas (Busatto, 2007, p. 58).

A E10 contava a narrativa dizendo que o macaco sentia fome e pegou uma banana que foi engolida pelo buraco da árvore. Esse mesmo lugar também engoliu o queijo do rato, a sardinha do gato, o osso do cachorro e a água do leão. Para cada bicho, a E10 cantava a mesma música mudando somente o nome do animal. A E11 tocava um chocalho na hora do som e enriquecia a história com a musicalidade. A educadora considerava:

> Usar um chocalho para produzir som ou outro instrumento musical é um atrativo para as crianças, uma vez que a música tem a capacidade de envolver o ouvinte de forma diferenciada. Penso que, quando possível, investir no som – seja uma gravação de música, seja um instrumento – torna a narrativa mais vivificada, ampliando a magia e a alegria dos seus acontecimentos.

As crianças bem pequenas repetiam o nome dos animais quando a E10 mostrava a figura de cada um. A docente dizia: “Como chama esse animal? ”. As crianças respondiam que era um gato. Diziam que era um rato. Falavam que era um macaco. Os alunos também sabiam qual era o alimento de cada bicho. Quando a contadora de história perguntava o que o rato comia, respondiam que era queijo.

Perguntei para a E10 como os alunos sabiam, de pronto, o alimento de cada animal. Ela me disse que não contou a história para eles, porém, na sala de aula, falava dos alimentos característicos de cada bicho. Por isso, estavam afiados nas respostas.

Outra característica dessa contação foram as onomatopeias construídas pelas educadoras e crianças bem pequenas para representar o som emitido por cada animal. A E10 dizia como era a voz do cachorro. Diziam que era um au..au. O som do gato. Respondiam que era um miau..miau. O som do leão. Nesse momento, além de imitarem o rugido, fazendo um rou..rou, as crianças bem pequenas faziam o gesto

com as mãos que representavam as patas do rei da selva atacando uma presa.

No desfecho da fábula, coube a moral da história que é parte integrante desse gênero textual. Aborrecido com a atitude do buraco, o leão chama o lenhador para cortar os galhos da árvore. Ela, com medo de ser morta pelo afiado machado, pede ao buraco para devolver os alimentos e a água. A devolução acontece e os bichos se alimentam fartamente.

A reflexão provocada trouxe à tona a importância de preservar a natureza para o bem-estar do ser humano e dos animais. A E10 provocava as crianças bem pequenas dizendo o quão prejudicial seria ao meio ambiente, caso a árvore tivesse sido cortada pelo lenhador. Perguntava quem tinha árvores em casa. Os alunos respondiam sim. Diziam que tinham no quintal. A E11, ao final da narrativa, disse:

> Considero necessário refletir com as crianças, desde a tenra idade, alguns assuntos que estão em pauta na mídia. Pensar no meio ambiente é pensar no futuro desses alunos. O amanhã que lhes espera é preocupante se analisarmos as problemáticas ambientais, como o aquecimento global e o desmatamento. Nessa perspectiva, a fábula é um gênero textual que vem ao encontro da reflexão que as práticas pedagógicas, intencionais e planejadas, devem propiciar às crianças. De forma criativa, lúdica e literária é possível conversar com os pequenos sobre a natureza e sua importância para a espécie humana.

Foto 25 - O vazio do cenário à espera das educadoras e das crianças bem pequenas



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

4.8 A narrativa de Aninha e seu medo

A educadora iniciou a fala com a música dos mosquitinhos. Depois apresentou a Aninha e fez uma descrição sobre suas roupas e traços físicos.

Imagem 23 - Aninha ao lado do violão



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

> Para ouvir o som do mosquito
> E as batidas do seu coraçãozinho
> Pegue a chavinha
> E feche a boquinha.

No contar dessa história não foram fotografadas as crianças bem pequenas, pois, pelo espaço da sala, não teve um ângulo adequado que as enquadrasse de costas. Destaca-se, na experiência literária em estudo, que a subjetividade do medo, sentimento inerente a todo ser humano, é escalado de modo singular em cada um. Falar de medo é também entrelaçar as emoções perpassadas em uma narrativa. Conforme Almeida (1999, p. 146), [...] “as emoções revelam-se como o elo entre o indivíduo e o ambiente concreto como também o indivíduo e outros indivíduos”.

Antonio Candido (1995) trata do poder humanizador que o texto literário tem

sobre o leitor. Para o autor, a literatura traz a humanização. Esse processo é transformador, uma vez que sensibiliza o leitor para compreender as adversidades pelas quais todos podem atravessar em diferentes momentos da vida. Ademais, a literatura, enquanto instrumento de humanização, é um direito que assiste a todas as pessoas, inclusive aos bebês e às crianças bem pequenas. Sobre a concepção de humanização, a autor assevera:

> Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 1995, p. 180).

Acerca da história contada pela educadora, as emoções são da Aninha, protagonista da narrativa que tinha medo do escuro. A E12 foi sensível ao abordar a sensação do medo com as crianças bem pequenas que disseram ter ouvido falar dessa palavra, todavia não entenderam muito sobre isso, visto que se trata de um conceito abstrato e a turminha é de classe intermediária, embora esboçassem ideias como susto ou algo ruim quando pensavam sobre o significativo subjetivo do termo medo.

Na ocasião, a educadora estava trabalhando a habilidade “EI02EF01 - Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões” (Brasil, 2018, p. 49), do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, da BNCC. Nota-se a oportunidade oferecida às crianças bem pequenas para que pudessem expressar suas ideias e percepções. Por meio do diálogo, foi possível ouvi-las e observar o modo como apreendem a narrativa. Percebe-se que são perspicazes para expressarem as suas falas, apesar da pouca idade. Situação que foi valorizada pela educadora que instigava os alunos a falar o que sentiam naquele momento da história.

Essa oportunidade das crianças bem pequenas falarem o que sentem, em virtude do contato com o texto literário, propicia a reflexão e o afinamento das emoções. Essas características são intrínsecas à literatura infantil. O texto literário, na medida em que adentra às emoções do ouvinte e do leitor, vai humanizando-o. Nesse processo tão enriquecedor, pode-se inferir que, quando o bebê e a criança bem pequena acessam o literário, recebem quotas de humanidade e vão se encantando cada vez mais com a riqueza da literatura. Por meio desse movimento tão

transformador propiciado pelas narrativas, a literatura, na perspectiva de Candido, torna-se um direito inalienável do ser humano.

A E12 seguia a contação e perguntava para as crianças qual era a cor do sapatinho da Aninha. Responderam amarelo. Questionou a cor do vestidinho. Disseram laranja. Também se ouviu a cor rosa. As crianças bem pequenas também disseram que o laço do cabelo é vermelho. Ou seja, ficou perceptível que os alunos sabiam distinguir as cores.

Quando perguntou a cor da pele da Aninha, disseram preta. A educadora, depois dessa apresentação, pediu aos alunos que cumprimentasse a Aninha e dessem boas-vindas para ela. As crianças bem pequenas se empolgaram nesse momento, levantaram o braço, balançando de um lado e de outro, e cumprimentaram a visitante, dizendo oi.

Percebeu-se que a boneca, nessa situação, transformou-se em um brinquedo para os alunos. Abraçavam a Aninha, pegavam em sua mão, passavam a mão no seu rosto. A impressão capturada é a de que, por um momento, sensibilizaram-se com o medo do escuro que a personagem da história sentia. Também pode ser que tenham entendido a boneca como mais um brinquedo, entre tantos que tinham na sala de aula. O fato é que foi criada uma situação fictícia na medida em que as crianças bem pequenas conversavam com a boneca. Sobre esse ato imaginário, Vygotsky (1998, p. 30), relata:

> A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo.

A contação seguiu com a pergunta da educadora: “Quem tem medo aqui?”. “Medo do quê?”. A E12 foi individualizando as crianças bem pequenas quando perguntou qual era o medo que tinham. Criança A respondeu ter medo de piscina. B disse ter medo de lobo. Outras repetiram o medo de lobo. Acredito que tenha ficado no imaginário dos alunos a história da Chapeuzinho Vermelho e outras que tenham o personagem lobo, pois esse medo foi uma constante.

Imagem 24 – Recursos usados durante a contação de história



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A narrativa conta que Aninha tinha medo do escuro. Quando a mãe da menina apagava as luzes do quarto, a escuridão provocava um nervosismo na personagem, fazendo-a ouvir barulhos que eram frutos do medo que sentia. Tudo era o emocional que se assustava com a falta de claridade. A mãe da protagonista acalmava a filha no dia seguinte. Dizia que não havia nenhum mal no escuro. Dizia que ela precisava vencer essa barreira, pois o medo era algo da imaginação dela. De forma muito comunicativa e didática, a E12 relatou:

> Essa narrativa fala sobre a importância de nos fortalecermos mesmo quando estamos com medo. Importante conversar com as crianças para terem confiança em suas atitudes e não deixar que a insegurança toma conta delas. Trazer a contação de história para tratar de questões subjetivas também é importante para trabalhar a autoconfiança e o autocuidado.

Em continuidade ao texto, a educadora narra que o avô de Aninha a convida para passar um fim de semana no sítio. Incentivada pela mãe, a menina aceita o passeio. Junto com o avô, José, Aninha passeia no campo e brinca ao ar livre.

Certo dia, estava no campo e começou a escurecer. A menina começou a ficar

com medo do escuro e contou para o vovô esse segredo. Ele a levou no alto de um morro. Segurou firme na mão da netinha e, juntos, olhavam para a lua.

Foto 26 – Com o chapéu de palha, a educadora representou o avô; com o arco na mão, dizia que era a lua no céu estrelado



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A E12 vestiu um chapéu de palha para encenar o personagem do avô José e usou um arco para representar a lua, cheia e brilhante, avistada pela neta e pelo vovô no alto de um monte.

O diálogo prosseguiu entre Aninha e o vovô que dizia para a menina olhar a lua e as estrelas. Falava que lá no céu havia luz. As estrelas resplandeciam. Mesmo durante a noite, a escuridão nunca dominava totalmente, pois a claridade dos astros sempre reverberava sobre o universo e trazia alegria, cor e boniteza. Toda a narrativa conduzida pela educadora foi permeada de intencionalidades. A intenção foi sensibilizar as crianças bem pequenas de modo que sentissem a singeleza da narrativa e percebessem a história de uma forma envolvente. Para Tacca (2005, p. 218):

> A comunicação, na relação professor/aluno, não é isenta de intenções; ela ultrapassa os objetivos imediatos de aprendizagem e vem carregada de valor simbólico e afetivo que apoia o aluno no seu processo de aprender conteúdos culturais, mas, sobretudo, apoiando-se a ser, ou seja, a constituir-se em sua subjetividade.

Continuando a narrativa, a E12 contava que o vovô deu uma boneca para a Aninha que foi embora do sítio no dia seguinte. Depois dessa experiência, a menina venceu o medo do escuro, já que entendeu que a luz e a escuridão são partes do ciclo do tempo.

A menina ficou confiante nas palavras do seu José e seguiu a sua vida pensando na beleza daquele céu estrelado e daquela lua reluzente que avistou no morro, na companhia de seu avô.

As crianças ficaram encantadas com os recursos utilizados pela E12. Olhavam para a boneca com olhos de descoberta e cumplicidade. Queriam estar próximos da Aninha. A condução dessa história foi feita pela professora com muita sensibilidade e ternura. A finalização da narrativa aconteceu com uma música:

> Quem tem medo do escuro
> Lá...lá..lá...lá...lá...lá...
> Quem tem medo do escuro
> Lá...lá..lá...lá...lá...lá...

4.9. O livro fantoche como recurso lúdico para os bebês.

O espaço dessa experiência literária foi o pátio da creche. A E13, junto com três monitoras, que auxiliam nos cuidados de vida diária dos bebês, colocaram os dez carrinhos em forma de um arco para o início da narrativa.

A educadora utilizou um livro fantoche que emitia som. O destaque dessa narrativa é a sonoridade e o tato, já que os bebês tocaram no livro, ouviram o som emitido por esse recurso, e sentiram a textura do material. Outro apontamento da educadora é o diálogo que comumente tem com as famílias, sobretudo com as mães, para enfatizar a importância de contar histórias para os bebês em casa e oferecer a eles livros e brinquedos para se familiarizem com o contexto lúdico e literário desde a tenra idade. Kirinus (1992), acerca do faixa etária dos bebês, ressalta:

> É nessa fase que se inicia a interiorização da linguagem, sobretudo com os elementos sonoros e poéticos emitidos pela mãe. As cantigas de ninar, os jogos de linguagem, as brincadeiras com os sons constituem estímulos para o futuro aprendizado da fala, proporcionando a primeira relação afetiva da criança com sua língua e permitindo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da fala. O jogo

> sonoro e a carga afetivo-emocional da presença materna nutrem o bebê preparando-o para o futuro aprendizado da língua (Kirinus, p.67, 1992).

Foto 27 - Os carrinhos de bebês regados de literatura infantil

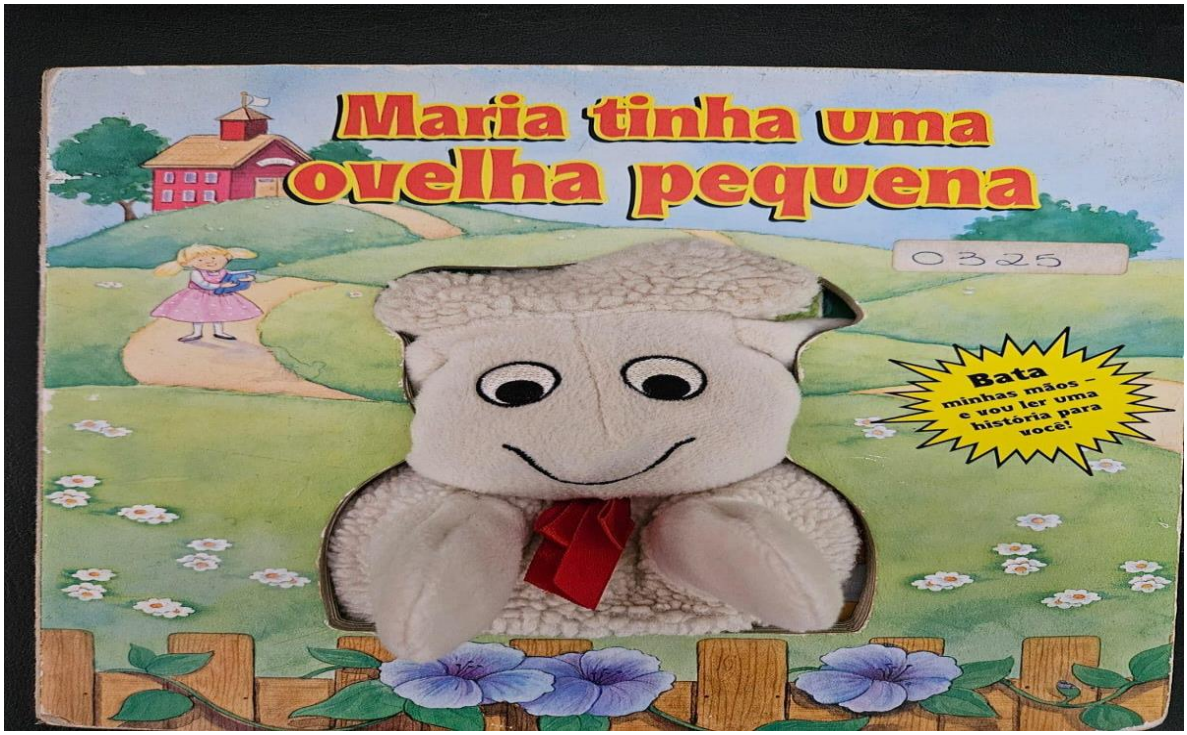


Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Esse recurso lúdico possibilitou desenvolver nos bebês a habilidade “EI01EF03 - Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas) ” (Brasil, 2018, p. 49).

Contextualizando essa habilidade - proposta no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, contida na BNCC (2018) – percebeu-se que os bebês demonstravam encantamento pela narrativa. Ouviam a história olhando para as páginas do livro. A contadora de histórias, muito sensível à faixa etária, trazia o livro fantoche para próximo das mãos dos bebês para que tocassem nas páginas e sentissem a textura do material.

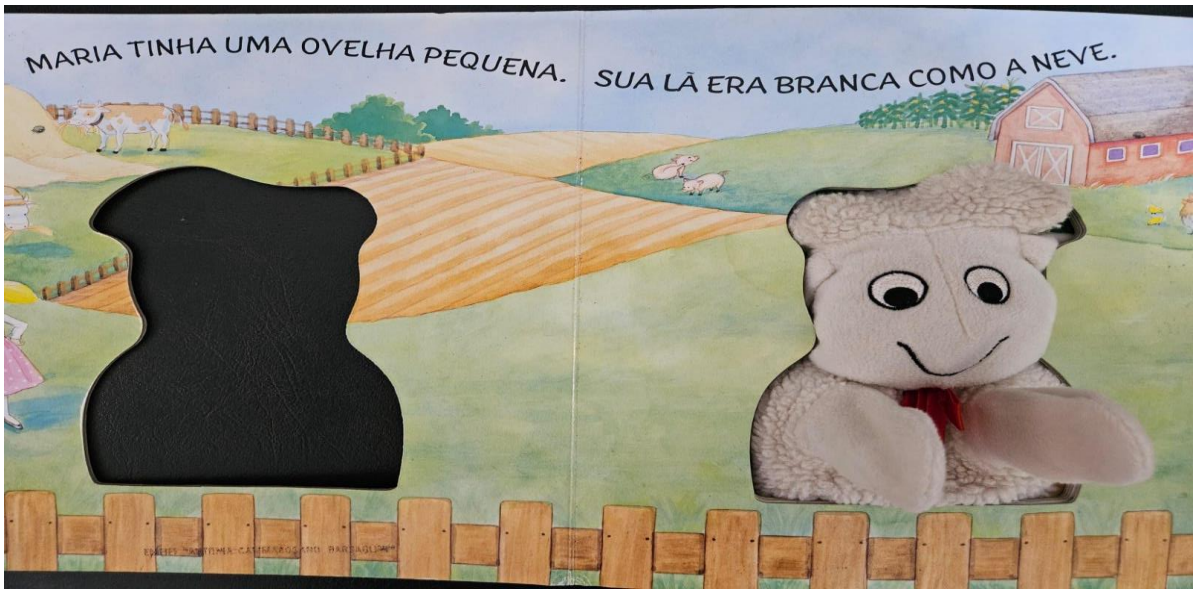
Imagem 25 - Capa do livro Maria tinha uma ovelha pequena



Fonte: Buchweitz (2006), adaptação.

A história conta um dia da personagem Maria que tinha uma ovelha pequena, branca como a neve. Certo dia, a ovelhinha segue a menina até a escola. Lá, todas as crianças riram e brincaram com o bichinho, mesmo não sendo o lugar apropriado para a ovelha.

Imagem 26 - O livro fantoche a serviço da ludicidade



Fonte: Buchweitz (2006), adaptação.

A E13 contava a narrativa movimentando o fantoche e fazendo a leitura encenada. Mesmo sem esboçar palavras, essa contação verificou a expressão facial dos bebês. Expressavam uma alegria quando a educadora se aproximava com o livro na mão e demonstravam interesse nesse recurso lúdico.

Foto 28 - O livro fantoche e a educadora propagando o literário no espaço da creche



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Para além do cuidar, percebe-se a importância desse ambiente educacional ater-se ao movimento pedagógico e intencional propiciado pela literatura infantil. Exercícios de contação de histórias para os bebês demarcam a concepção de espaço educativo e de criança que a unidade escolar apregoa em suas vivências diárias.

Sendo a criança um sujeito histórico e de direitos, faz-se necessário introduzir e cultivar as experiências literárias como partes integrantes da rotina, inclusive no berçário. Desse modo, para além de fraldas e mamadeiras, a literatura infantil vai ganhando espaço e potencializando o pleno desenvolvimento dos bebês.

Imagem 27 - A ovelha ganha vida na contação



Fonte: Buchweitz (2006), adaptação.

Imagem 28 - A ovelha segue Maria até a escola



Fonte: Buchweitz (2006), adaptação.

Imagem 29 – A cena inusitada da história: a ovelha dentro da escola



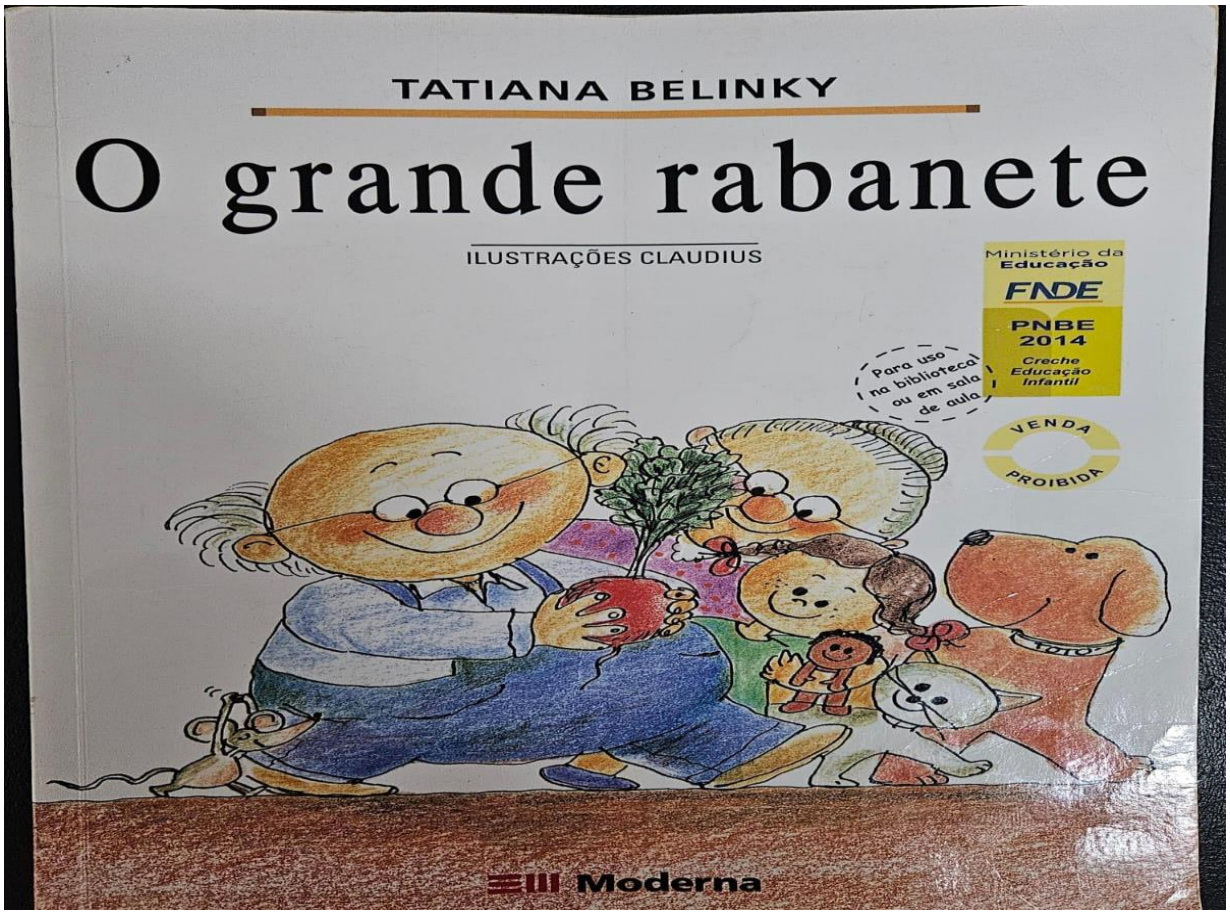
Fonte: Buchweitz (2006), adaptação.

Ao terminar a narrativa, a educadora refletiu:

> Nesse momento, importa apresentar o livro como uma espécie de brinquedo para os bebês. Importante é tocarem no objeto. Sentirem a textura das páginas. Esse contato é importante para conceber a creche como lugar incumbido de EDUCAR as crianças desde a tenra idade. Ultrapassar o ideário de somente cuidar, avançando em práticas pedagógicas significativas como a apresentação do livro no formato de contação de histórias é uma maneira de ressignificar a creche como espaço que cuida e educa – já que as duas ações são necessárias ao desenvolvimento do processo formativo, sobretudo dos bebês.

4.10 O grande rabanete: a narrativa que trabalha o valor da colaboração

Imagem 30 - Capa do livro O grande rabanete



Fonte: Belinky (2014).

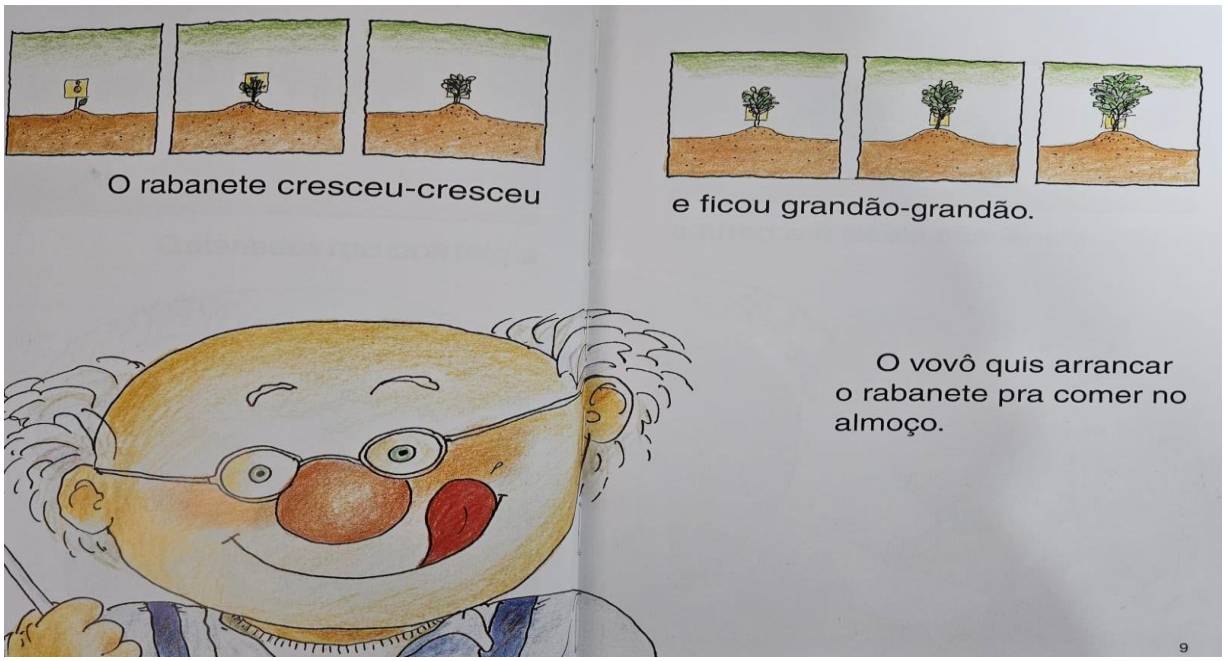
O trabalho de contação de histórias desenvolvido pela E14 em uma classe intermediária foi O grande rabanete, de Tatiana Belinky. A educadora, com o apoio da monitora que acompanhava uma criança bem pequena da educação especial, reuniu os alunos e os colocou sentados em um tatame para iniciar a narração com uma música:

> Para ouvir a nossa historinha
> Põe o cabelinho atrás da orelhinha
> Abra bem os olhos
> E feche a boquinha
> Zip, zip, zap!

O texto conta a história de um vovô que plantou um rabanete na horta da qual cuidava. Quando chegou o tempo da colheita, foi arrancá-lo da terra, porém não saia de jeito nenhum. Retirar o legume parecia uma tarefa irrealizável. Para tentar executar tal façanha, o vovô chamou a vovó para ajudar a puxar o alimento da terra. Missão

malsucedida.

Imagem 31 - O avô pensando em colher o rabanete



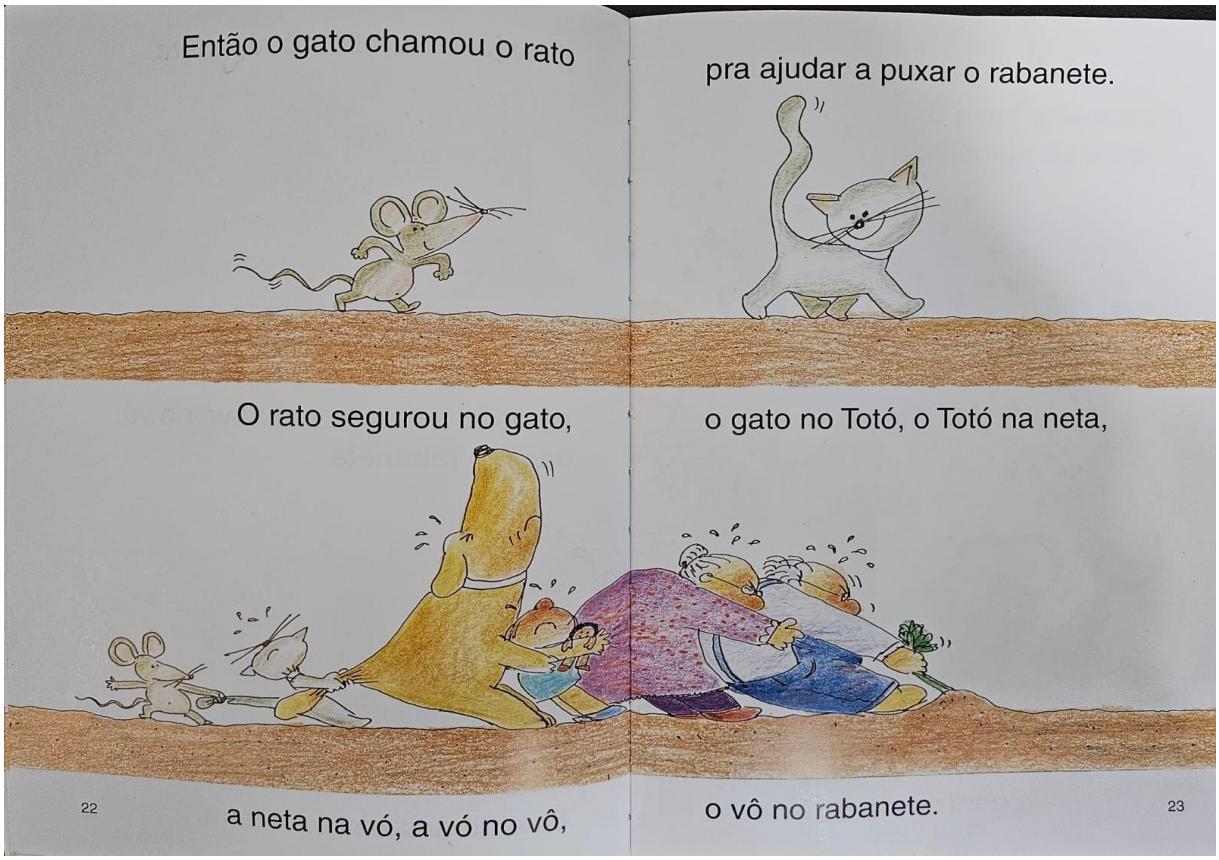
Fonte: Belinky (2014).

O puxa que puxa e nada foi se estendendo com sucesso. Para que o rabanete saísse da terra, um ciclo aconteceu: o vovô chamou a vovó que chamou a neta. Sem resultado, a neta chamou o cachorro Totó que chamou o gato. O felino, então, chamou o rato para ajudar na empreitada. De repente, “plop!!”. O rabanete saiu da terra e foi servido no almoço para todos que fizeram uma força-tarefa para arrancá-lo do solo.

Para refletir sobre essa ação coletiva, a educadora considerou:

> A narrativa ensina sobre o valor do trabalho coletivo. Considero importante as crianças pensarem na importância da parceria para realizarem um trabalho com mais sucesso. Essa abordagem, aqui na creche, pode ser trabalhada de forma literária. O texto ensina, usando também animais como personagens, que a união faz a força e muda um cenário. O rabanete não sairia do chão com uma única mão. Foi um movimento de força e de grupo que transformou a dificuldade em realização. Essas provocações podem ser feitas nas crianças, pois são competentes para refletir as ações.

Imagem 32 - Ação coletiva para atingir um objetivo: retirar o rabanete do solo



Fonte: Belinky (2014).

Observando a contação, ficou perceptível que as crianças bem pequenas que estavam perto da E14 ficaram atentas à história. Olhavam encantadas para a professora. Ficaram curiosas para saber o que iria acontecer com o tal rabanete que não se descolava da terra.

Em contrapartida, outros alunos mais ao fundo do tatame mostraram-se dispersos. Alguns se deitavam na hora da narrativa. Outros ficavam olhando para os lados e se distraíam com a aluna que andava ao redor da sala.

Foto 29 - Momento de ouvir histórias



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Essa criança bem pequena que muito se agitava foi diagnosticada com autismo e, em alguns momentos, começou a andar pela sala e mexer nos brinquedos. A monitora tentava intervir na situação. Buscava trazer a aluna para o tatame a fim de que se atentasse para a narrativa. No entanto, não teve muito êxito. A E14, que conduzia a narrativa, solicitava à monitora que deixasse a aluna com autismo mais à vontade, pois parecia que quanto mais tentava trazê-la para ouvir a história, mais se agitava.

Uma característica dessa experiência literária foi a extensão da história e a ausência de recursos lúdicos para enriquecer a encenação. Em se tratando de Educação Infantil, vale destacar que atrelar a narrativa com materiais concretos potencializa o encantamento da contação e aumenta a interação da criança bem pequena com o texto.

A E14 ficou sentada e contava a literatura olhando para o livro e virando as suas páginas. Uma contribuição para enriquecer a narrativa seria ter concretizado os fatos narrados com a confecção de um rabanete e a encenação das tentativas de retirada do legume da terra. Essa abordagem mais teatral despertaria mais a

curiosidade das crianças bem pequenas e daria mais asas à imaginação dos ouvintes.

Um destaque importante usado pela educadora foi o desenvolvimento da habilidade “EI02EF04 - Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos” (Brasil, 2018, p. 49). Essa proposta está na BNCC (2018) dentro do campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”.

A E14 fazia perguntas sobre os acontecimentos da história para provocar nas crianças bem pequenas uma reflexão. Perguntava: “Vocês acham importante pedir ajuda ao amiguinho para fazer alguma coisa mais difícil?”, “Como são os personagens da história?”. Ela, depois de um silêncio, explicou para a turminha que personagens são as pessoas que participam da história, ou sejam, são aquelas que praticam ações. Depois dessa elucidação, algumas crianças disseram se o gato, o avô e o rato eram personagens – aludindo à história narrada. A educadora disse que eram personagens, porque falavam com outras pessoas. A E14 tentava traduzir uma ideia mais concreta sobre a concepção de personagem.

Quando acabou a história, a educadora perguntou para as crianças bem pequenas se elas achavam que o ratinho era o mais forte. Uma aluna falou que ele era pequeno. Interessante essa observação porque pressupõe que não poderia ser o mais forte em razão do seu tamanho, comparado com o vovô que era um homenzarrão.

A E14 enfatizou que a retirada do rabanete do solo aconteceu pela colaboração de todos os envolvidos. Aproveitou o texto para refletir sobre a importância da ajuda mútua nas tarefas cotidianas. A educadora dizia que as forças são poucas se estivermos separados, mas se mantivermos a união, a possibilidade de dar certo um projeto é maior.

No fim da narrativa, o rabanete alimentou todos que o tiraram do solo.

Imagem 33 - Momento da refeição



Fonte: Belinky (2014).

4.11 A poesia e seus encantos

O autor Coelho (1982, p. 154) define: “poesia é arte, é a beleza descoberta em alguma coisa ou em nós: é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma forma peculiar de atenção que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira”.

Imagem 34 - Painel da primavera



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A E15 é a educadora regente da turma berçário 2. Começou a agrupar as crianças bem pequenas cantando uma música:

Boa tarde, coleguinhas,
De volta à escola estou
Deixei a mamãe em casa
Seu amigo agora eu sou.

Foto 30 – A contação de história no formato de poesia



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Para trabalhar o literário, a educadora escolheu o poema As borboletas, de Vinícius de Moraes (1994):

Brancas
Azuis
Amarelas
E Pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas
Borboletas brancas
São alegres e francas
Borboletas azuis
Gostam de muita luz
As amarelinhas
São tão bonitinhas
E as pretas, então
Oh! Que escuridão.

Considerei interessante o gênero textual poema. Perguntei à E15 o porquê da escolha. Ela apontou:

> O poema tem musicalidade. Essa característica chama a atenção da criança e a faz mais atenta à contação. Vários recursos também são apresentados nesse gênero. As rimas, os versos, as estrofes. Embora não sistematizem

> essas ideias ainda, podem contemplar esse formato de texto na página do livro, o que considero um primeiro contato importante para os bebês visualizarem a escrita e o colorido no papel. Além disso, o poema trata das borboletas e como estamos na primavera quis contextualizar a estação com a poesia. Contemplar o belo, trabalhar as cores com recursos lúdicos são partes dessa contação.

Depreende-se, pois, ser fundamental trazer os bebês e as crianças bem pequenas para perto do texto poético, uma vez que o mundo infantil é perpassado de imagens, fantasias e sensibilidade, características encontradas em um poema. Nesse sentido, é importante o aluno acessar essa linguagem lúdica e sonora, o que impulsionará a sua formação leitora.

A educadora, nesse lugar de mediar a aprendizagem de modo significativo, tem a responsabilização de fazer escolhas de textos poéticos adequados, condizentes com a idade da criança, para trabalhar a poesia como um potente veículo pedagógico. Bordini afirma: “[...] na poesia, o aprendizado possível se produz pela própria estrutura do poema, que seduz e estimula o leitor fisicamente pelos ritmos e efeitos acústicos e intelectual e afetivamente pelas representações ou vivências que suscita” (Bordini, 1989, p. 63).

A contação do poema foi feita com bastante interação entre a E15 e as crianças bem pequenas. A educadora leu o poema na íntegra, em um primeiro momento. Após isso, voltou a leitura fazendo perguntas para os alunos. Dizia se gostavam de borboletas. Falava que estamos na primavera e, nessa estação, era comum ver lindas borboletas voando perto das árvores.

O trabalho foi realizado pela educadora a partir da leitura do poema, o que impulsionou a capacidade da criança bem pequena sentir os elementos do texto – as borboletas, suas cores e suas belezas, trazendo emoção ao imaginar o voo que faziam em sua liberdade. Em vista disso, um ponto que não pode ser negligenciado, quando se trata de poesia para crianças bem pequenas, é que a qualidade estética deve prevalecer. Abramovich ressalta:

> A poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa.... Prazerosa, triste, sofrente, se for a intenção do autor.... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor (Abramovich, 1989, p. 67).

Uma característica dessa turminha é a agitação. Os bebês e as crianças bem pequenas, mesmo com a educadora e a monitora trazendo a atenção para a narrativa,

ficaram muito inquietos. Engatinhavam pelo tatame. Deitavam-se no chão. Olhavam para trás, observando a minha presença na sala. Acredito que o excesso de calor tenha contribuído para a dispersão, porque, especificamente nesta sala, o ar-condicionado não funcionava.

Apesar dessa situação persistir, a E15 permanecia em comunicação com os alunos para despertar a curiosidade pela história contada. Como recurso lúdico, a educadora utilizou garrafinhas de água embaladas por um papel branco com um desenho de borboleta. Em cada recipiente tinha um líquido com a cor da borboleta. Logo, tinham quatro garrafas. Em cada uma tinha água com cores específicas: branca, azul, amarela e preta.

Imagem 35 - Recursos lúdicos para contação de história



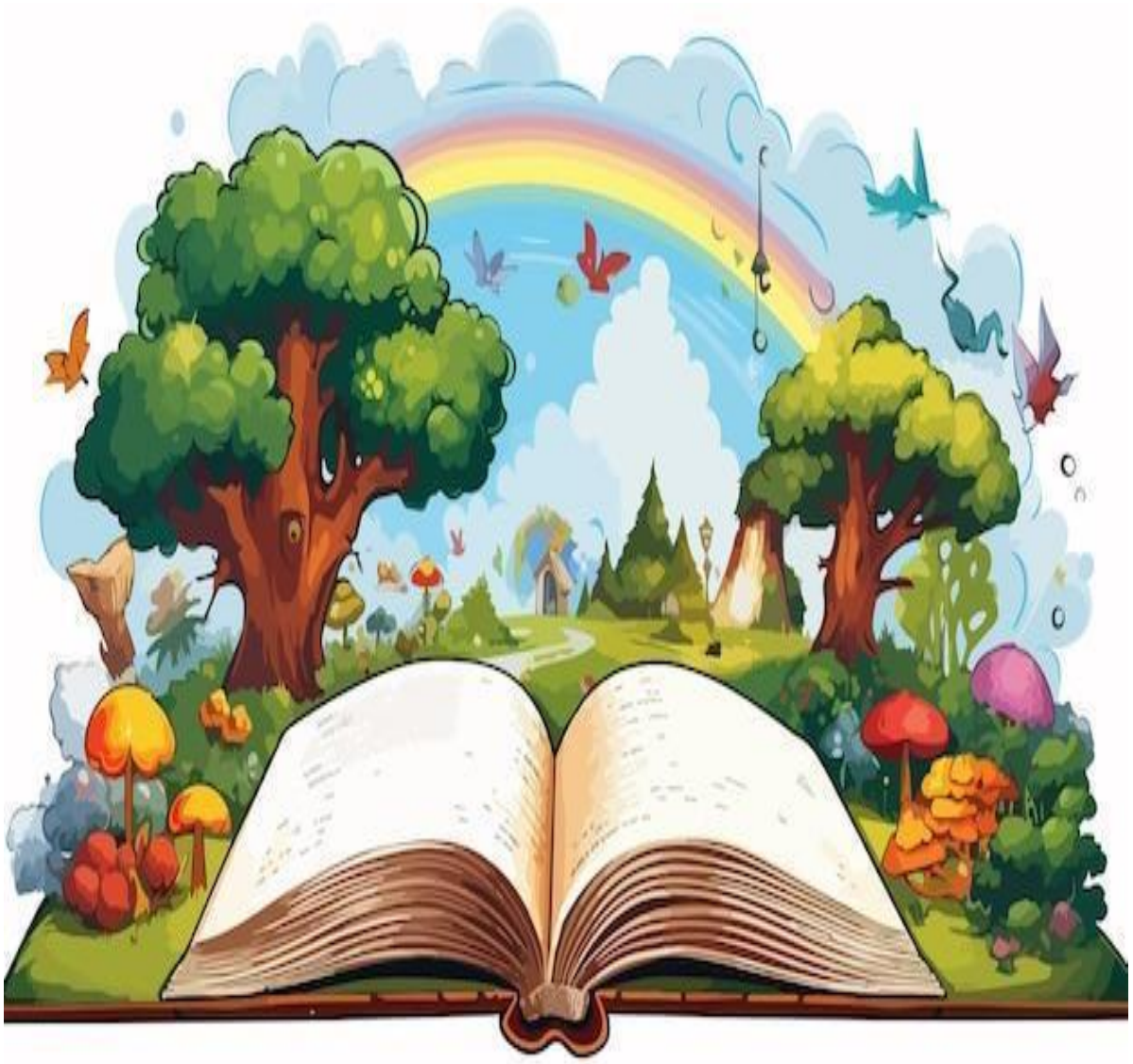
Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A E15 finalizou a contação segurando as garrafas na mão e perguntando para as crianças qual era a cor de determinada borboleta estampada na garrafa. Quando a educadora fazia a pergunta, algumas crianças bem pequenas diziam que era azul ou amarela. Uma curiosidade foi quando a E15 perguntou a cor da borboleta, cuja garrafa tinha líquido preto, e um menino disse que era escuro. Reconheceu a

tonalidade da borboleta, porém não lembrou o nome da cor.

Finalizando esta seção, que se ateve aos dados coletados a partir das observações e dos registros feitos das contações literárias, pode-se concluir que essas experiências foram valiosas para perceber o encantamento que as narrativas provocaram nos bebês e nas crianças bem pequenas. O brilho nos olhos, o desejo de participação, as interações com as páginas dos livros impulsionaram a futura formação leitora desses alunos. Na quinta seção, tem-se a experiência prática de encontros formativos para as educadoras.

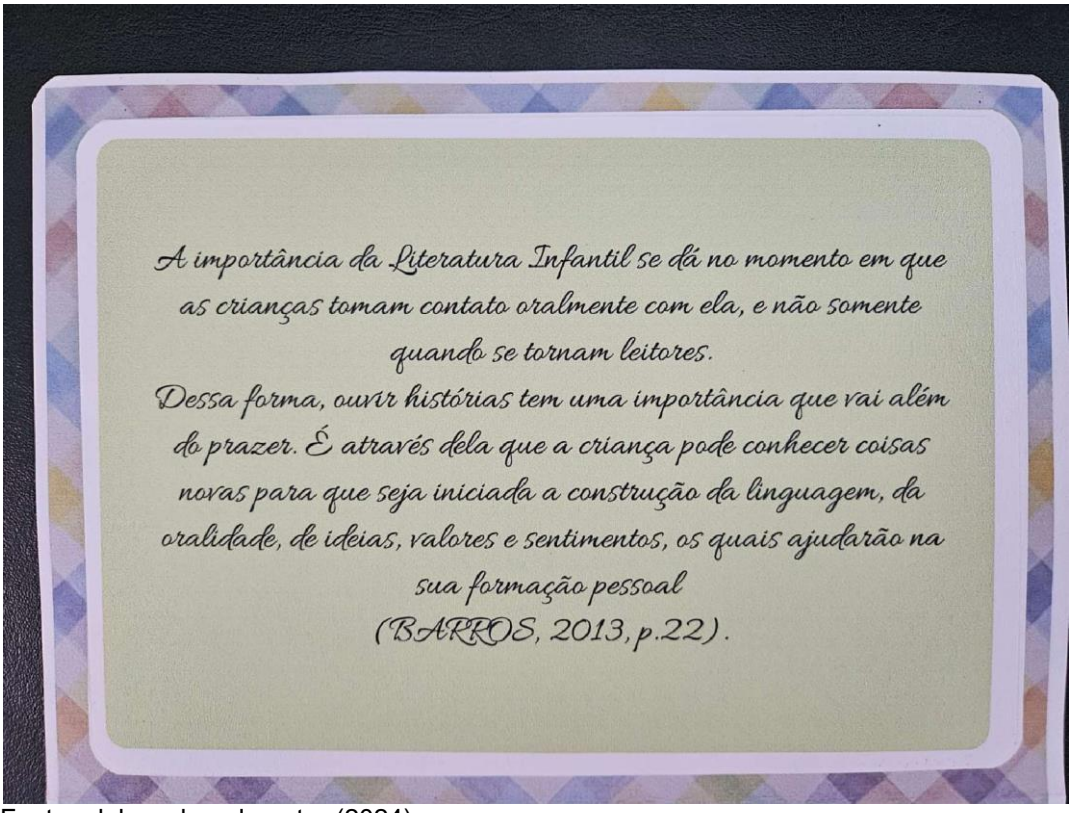
5 ENCONTROS FORMATIVOS: REFLEXÕES, PENSAMENTOS E PROPOSIÇÕES...



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-gratis/livro-imaginativo-magia_829638.htm#fromView=keyword&page=1&position=26&uuid=ee157047-0e59-4e3e-8714-3c24f97714a3&query=Historia+Infantil, 2024.

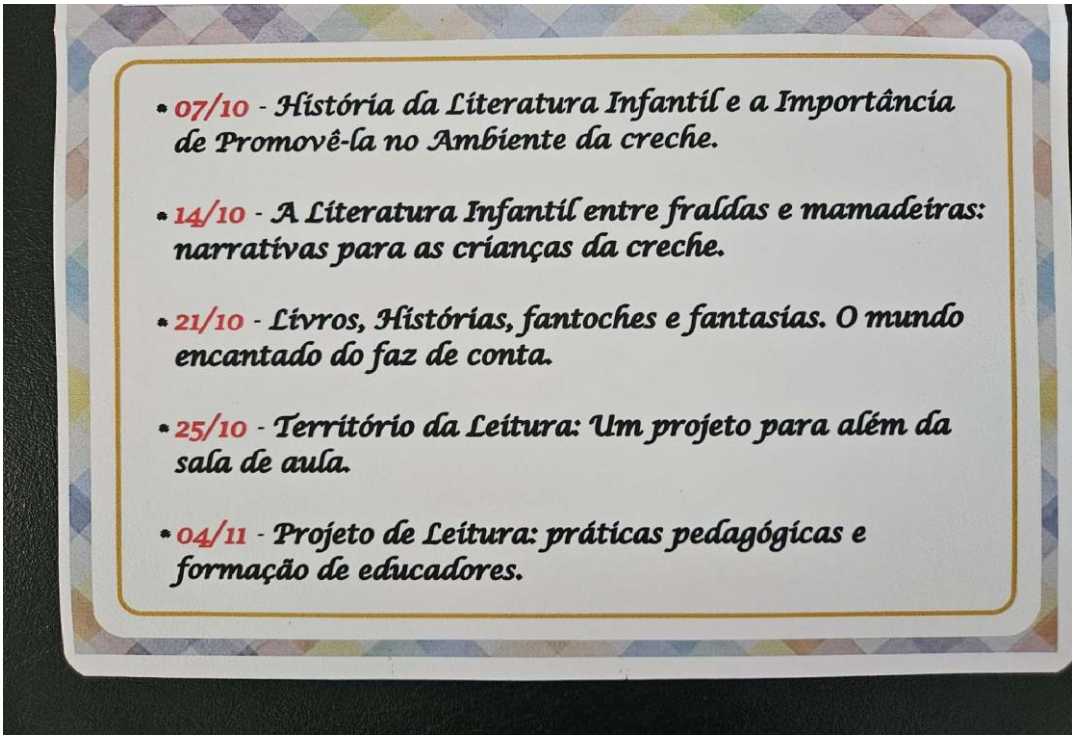
“Andorinha lá fora está dizendo:
- `Passei o dia à toa, à toa! `
Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!
Passei a vida à toa, à toa... “
(Manoel Bandeira, 2001, p.81).

Imagem 36 - Referência à literatura infantil



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Imagem 37 - Cronograma dos encontros formativos



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A quinta seção desta tese vai se debruçar em cinco encontros de formação continuada para as educadoras que desenvolvem a contação de histórias em suas ações pedagógicas. Os objetivos desses momentos são oferecer subsídios teóricos para o aprimoramento e o fortalecimento das práticas de leitura e propiciar uma reflexão sobre a literatura infantil e os seus desdobramentos.

Outra intenção desses encontros é provocar uma modificação nas práticas pedagógicas para que o reconto das narrativas aconteça de modo mais frequente e intencional. Destaca-se, neste percurso, a proposição de um projeto de leitura que foi realizado na creche e que ganhou notoriedade na cidade, culminando em uma lei municipal de incentivo às práticas leitoras. O detalhamento dessa conquista está na subseção 5.5.

5.1 História da literatura infantil e a importância de promovê-la no ambiente da creche

O primeiro encontro formativo com as quinze educadoras foi intitulado História da literatura infantil e a importância de promovê-la no ambiente da creche. O propósito foi trazer um referencial teórico que refletisse como o literário direcionado aos bebês e às crianças bem pequenas foi constituído a partir de estudos e pesquisas que já versaram sobre essa temática.

Imagem 38 - Convite para a formação continuada



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Um texto de apoio teórico partilhado no encontro foi Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade, escrito por Aline Luíza da Silva, licenciada em Letras pela UNIVEM (Centro Universitário Eurípides de Marília). A autora, em sua pesquisa de cunho histórico, aponta o surgimento da literatura infantil:

> A história da literatura infantil inicia-se em meados do século XVIII, de acordo com o desenrolar da concepção de criança que se tinha na época, sendo que a origem dessa literatura tem uma ligação estreita com a Pedagogia; dessa forma, confunde-se muito seu caráter artístico com sua função didático-pedagógica (Silva, 2010, p. 1).

Ainda sobre a história da literatura infantil, Silva (2010, p.137) assevera:

> A literatura infantil surgiu no século XVII com Fenélon (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição. Naquele momento, a literatura infantil constitui-se como gênero em meio a transformações sociais e repercussões no meio artístico. Em 1697, Charles Perrault (1628- 1703) traz a público Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: Contos de Mão Gansa. Ganham, então, forma editorial as seguintes histórias: A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borralheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar.

Falar do surgimento da literatura infantil, no Brasil, é atrelá-lo às mudanças históricas e sociais. No século XVII, tem-se a ascensão da burguesia. Uma classe social ávida de conhecimento e de interesse pelas artes e pela educação. Os filhos dos burgueses passaram a ser vistos como crianças que deveriam receber mais atenção nos aspectos social, cultural e educacional. A prática da leitura para esse grupo infantil começa a ser valorizada e estimulada pela camada social burguesa. Desse modo, tem-se uma nova ótica para a concepção de criança. Guelfi (1996) escreve:

> Hoje, quando falamos em literatura infantil, pensamos em um público específico, com características diferentes do público formado por adultos. Essa concepção de literatura só se tornou possível a partir do século XVII, período de consolidação da família burguesa na sociedade capitalista do Ocidente. Uma família voltada para a proteção, educação e formação da criança. Nem sempre foi assim. Segundo o historiador Phillipe Ariès, já houve época em que o filhote do homem não era cercado de cuidados especiais como hoje. Logo que conseguia algum desembaraço físico, a criança era misturada aos adultos, partilhando de suas atividades habituais (Guelfi, 1996, p. 134).

No século XVIII, tem-se um movimento de industrialização urbano intenso paralelo ao êxodo rural. As famílias passam a migrar para as cidades em busca de melhores condições de vida. Nesse contexto, a instituição família recebe mais prestígio social e a instituição escola recebe mais valorização e reconhecimento na sociedade. Nesse horizonte, a literatura infantil começa a ser iniciada por meio de obras que ainda eram adaptações do estilo literário europeu.

Segundo Cunha (1987, p. 20), “no Brasil, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias”. Pode-se dizer que a literatura infantil brasileira teve início com Monteiro Lobato, com uma literatura centralizada em algumas personagens. O “Sítio do Picapau Amarelo” é a representação do literário infantil escrito pelo autor, pois mobiliza fantasia, descoberta e aprendizagem.

Junto com as educadoras foi provocada uma reflexão sobre a literatura infantil surgindo para atender, de um lado, as necessidades e anseios de um ser em formação: a criança. Nessa perspectiva, buscou-se refletir como os recursos lúdicos podem despertar nos bebês e nas crianças bem pequenas o interesse pelas histórias infantis, sempre permeadas de magia e encantamento.

De outro lado, tem-se essa vertente literária muito vista como moralizadora, uma vez que o escritor é o adulto que repassa à escrita a sua visão de mundo e os valores vigentes, correndo o risco de desconsiderar os interesses e as demandas da criança. Essa representação escrita da literatura infantil pode tornar o texto com cunho pedagógico, colocando a literatura a serviço da didática, cujo objetivo é transmitir ensinamentos em detrimento da produção literária estética e artística. Nessa perspectiva, Zilbermam assevera que:

> a literatura infantil permanece como colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objeto didático faz com que participe de uma atividade comprometida com a dominação da criança (Zilbermam, 1985, p.16)

Guelfi (1996) escreve sobre o risco de colocar o texto literário em uma vertente didática e pedagogizante. O deslocamento da arte para esse lugar de ensinamentos pragmáticos retira da literatura o seu caráter estético, desvencilhando-a de sua essência que é visitar o leitor por meio de reflexões, pensamentos e apreensões que toquem nas emoções. A autora considera:

> Qualquer tentativa de usar deliberadamente a literatura – ou qualquer forma de arte - para fins de doutrinação acaba por limitar os procedimentos

> estabelecidos pelas convenções literárias para permitir ao leitor que se aloje no texto, participando ativamente de sua construção. A utilização da literatura como instrumento de doutrinação tem resultados desastrosos [...] (Guelfi, 1996, p.137).

Portanto, tem-se o ato pedagógico envolto nas contações de história. Todavia, o bebê e a crianças bem pequena não podem ser compreendidos como simples ouvintes. Eles devem ser concebidos como sujeitos que percebem os atos da narrativa, atribuindo significado àquilo que fantasiam de modo singular. Nesse sentido:

> A literatura infantil, apesar de ser uma vertente da literatura geral que prima, na maioria das vezes, pela escrita direcionada à determinada faixa etária, possui obras com conteúdos capazes de lapidar o imaginário humano e auxiliar a compreensão e a resolução de conflitos internos de cada indivíduo em particular (Silva, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, de acordo com Abramovich, “é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo...” (Abramovich, 1991, p. 16).

Silva e Gonçalves (2024) refletem sobre a importância da literatura infantil no contexto da Educação Infantil e depreenderam que:

> A Literatura infantil é de extrema importância, pois é fonte de informação, valores e cultura, exercendo um papel importante na formação da criança em seus aspectos cognitivo, social, afetivo, linguístico, incentivando-a a desenvolver seu senso crítico e reflexivo desde a primeira etapa da Educação Básica (Silva; Gonçalves, 2020).

No emaranhado dessas reflexões, a E2 falou o que pensava sobre a importância de promover a literatura infantil no ambiente da creche:

> As histórias são uma viagem para outros mundos. Uma escola de educação infantil precisa explorar, ao máximo, essas possibilidades de “viajar” sem sair do lugar. Colocar as crianças em contato direto com os livros e com a literatura faz da creche um reino encantado. Eu percebo o brilho nos olhos dos pequenos e a expressão de surpresa no rostinho da criança quando uma história é narrada.

De forma generalizada, as educadoras parafrasearam a fala da E2, já que compartilhavam da mesma ideia. Foi unânime o consenso em acreditar que a literatura infantil é fonte de vida e de prazer.

A E8 enfatizou que promover o literário é ir além do ideário simplista que muitos têm sobre o que é a creche. Para além dos cuidados de vida diária, como troca de fralda, banho, alimentação e sono – atos fundamentais à faixa-etária dos alunos – a literatura, quando trabalhada de forma planejada coloca a instituição creche como mantenedora de cultura e como agente de transformação, uma vez que se vale das

contações de história para enriquecer as práticas pedagógicas desenvolvidas em seu espaço educacional.

No encontro, as partilhas foram muito significativas. A E10 associou a literatura infantil com a memória afetiva que trazia de sua avó paterna. Dizia:

> Eu era criança e me lembro que ia no sítio dos meus avós, um assentamento. Lugar cheio de árvores e frutos. Atrás das colônias de casas, tinha uma represa rodeada de bambuzal. Minha avó sentava comigo na frente do lago e contava que naquelas águas morava uma sucuri gigantesca. De vez em quando, durante a madrugada, ela se levantava das águas e ficava bem alta. Sua altura era enorme. Dava para ver toda a área rural. Se ela visse alguém passar ali por perto, abocanhava a pessoa e levava para o fundo da lagoa. Quando ouvia isso, ficava imaginando aquele acontecimento. Nunca saí à noite da casa dos meus avós quando ia passar o fim de semana no sítio.

O faz de conta floresceu no encontro sobre a história da literatura infantil. As educadoras se sensibilizaram com as narrativas e fomentaram a importância de se construir uma escola literária para promover a imaginação e a criatividade dos bebês e das crianças bem pequenas com mais afinco. Sobre criar e recriar o literário, Coutinho (1978, p. 9) esclarece que:

> A Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas que são os gêneros e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social.

Uma consideração importante nesse encontro foi a concepção de bebês e de crianças bem pequenas atrelada ao ato de contar histórias. Concebê-los como passivos, como ouvintes que não atribuem sentido ao que está a sua volta, é colocá-los como tábula rasa[8]. Nessa perspectiva, o educador apenas repassa a história para o aluno sem se preocupar se está entendendo ou apreciando a narrativa.

O desafio é conceber o bebê e a criança bem pequena como potentes para perceberem as provocações que o literário é capaz de trazer para eles. Nesse exercício de observação, é possível verificar que traz curiosidades, belezas, encantamentos e surpresas. Tudo isso junto com o deleite de ouvir histórias que aguçam a criatividade.

---

[8] Como metáfora, o conceito de tábula rasa foi utilizado por Aristóteles (em oposição a Platão) e difundido principalmente por Alexandre de Afrodísias, para indicar uma condição em que a consciência é desprovida de qualquer conhecimento inato — tal como uma folha em branco, a ser preenchida. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/T%C3%A1bula_rasa. Acesso em: 27 ago. 2024.

Acerca da concepção de bebês e de criança bem pequena, faz-se importante um olhar valorativo do adulto para esses seres de conflitos, medos, dúvidas e contradições. O bebê e a criança bem pequena – nessa concepção – têm suas singularidades e estão em constante desenvolvimento, processo que deve ser respeitado e compreendido como singular. Logo, eles não desconhecem a realidade, mas trazem em si a imagem projetada do adulto:

> Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo, suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. Com efeito, a representação da criança assim elaborada transforma-se, pouco a pouco, em realidade da criança. Esta dirige certas exigências ao adulto e à sociedade, em função de suas necessidades essenciais (Zilberman, 1985, p. 18).

Trazendo para um momento de diálogo a concepção de bebês e de criança bem pequena que se deve buscar para a promoção de uma escola literária, a E6 listou alguns aspectos que considera importantes no tocante à inserção da literatura infantil na creche:

1 – Transforma a escola em um mundo do faz de conta e produz no ambiente a magia que a infância tem como característica intrínseca;

2 – Conscientiza os educadores sobre a necessidade de contar histórias como uma forma de potencializar a imaginação dos bebês e das crianças bem pequenas;

3 – Vivifica o ambiente. Deixa-o mais alegre, feliz e criativo;

4 – Ressignifica as práticas pedagógicas, porque trabalha o educar de forma a unir o literário com uma atividade sistematizada;

5 – Potencializa o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, uma vez que pensam, imaginam, deduzem, criam e recriam as narrativas que escuta do educador.

Todas essas contribuições corroboram o pensamento das educadoras que participaram da formação. Ficou em evidência que a literatura infantil é um gênero textual que ganhou robustez com o tempo, já que a concepção de criança teve modificações a partir de estudos sobre as infâncias.

Em outra vertente, tem-se a ampliação da literatura infantil em razão do mercado editorial que investiu nessa linha de produção. A esse respeito, Santos (2008) diz que literatura infantil é, muitas vezes, considerada uma literatura de massa, de menor qualidade, produzida em grande escala e pouco elaborada, pois o que o mercado deseja, nesse âmbito, é a venda e o consumo, a quantidade, não a

qualidade.

Frente a essa análise, as educadoras concordaram parcialmente com essa afirmativa. Existe, sim, um viés capitalista e mercadológico que perpassa o universo literário com vistas à obtenção de lucro. Todavia, dizer que a literatura infantil é pouco elaborada é uma generalização capciosa. Consideramos a elaboração condizente com a faixa etária das crianças e com o nível de abstração que estão aptas a assimilar nesse momento.

O risco do conceito mercadológico é colocar a literatura infantil como um produto que não demanda muito valor social e/ou cultural. Essa visão se apresenta como um vilão do gênero, uma vez que essa literatura luta pelo reconhecimento como produção estética e literária, como arte, como literatura de igual valor dentro do âmbito cultural.

Em relação à literatura infantil, sendo considerada como de menor qualidade e como cultura de massa, e ao conceito mercadológico, Zilberman e Lajolo (1985, p. 84) consideram a seguinte questão:

> Da mesma forma que no mundo moderno a cidade é, por excelência, o espaço onde eclodem conflitos sociais e individuais, crises e desajustes, é lá também o espaço privilegiado da produção e consumo da cultura de massa, com a qual a literatura mais contemporânea guarda não poucos pontos de contato. A simbiose entre a literatura e a cultura de massa não afeta apenas suas formas de produção e circulação, como, no caso da literatura infantil, sugere a regularidade de lançamentos, a redundância de temas, a proliferação de séries que trabalham sempre no mesmo horizonte de expectativa dos leitores, a destinação prévia de cada texto a esta ou àquela faixa-etária ou à discussão deste ou daquele tema. Além disso, a literatura infantil manifesta alguns procedimentos de composição que, diluindo e rebaixando o padrão culto no qual eventualmente se espelham, acabam por configurar os riscos de massificação dos livros para crianças: os ganchos narrativos ingênuos, a menção a personagens divulgadas por best-sellers e revistas, a alusão a fatos verídicos e contemporâneos veiculados pelo noticiário de jornal.

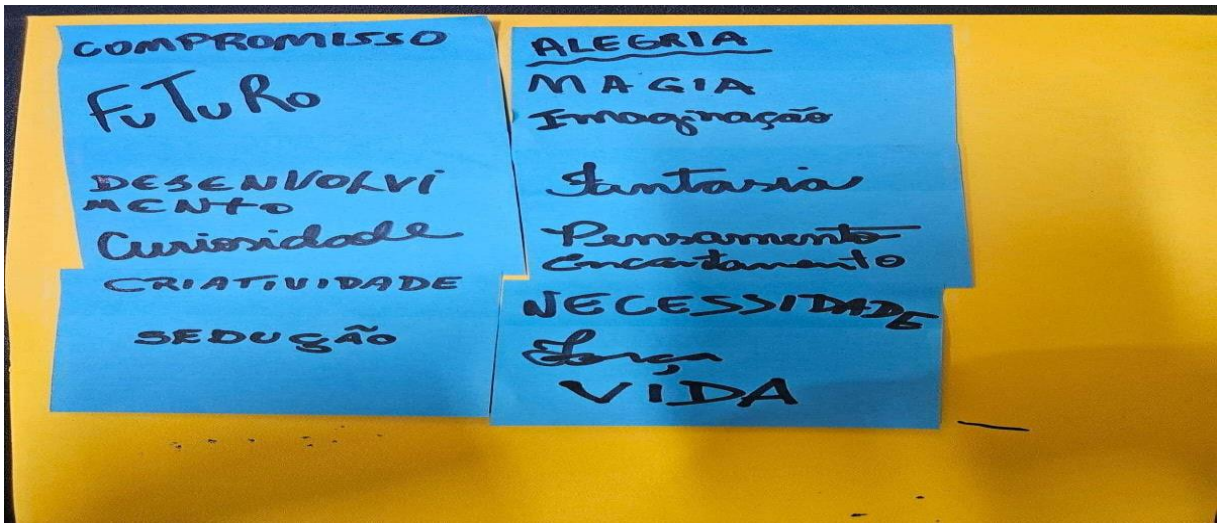
As educadoras refletiram sobre a literatura infantil ser considerada como cultura de massa dentro de uma perspectiva positiva, uma vez que ser de massa implica a ideia de acessibilidade. Nesse sentido, o texto ou o livro literário sendo acessível ao bebê e à criança bem pequena, em casa ou em outros ambientes, potencializa a propagação literária e fomenta a construção de uma nova cultura escolar, sobretudo no ambiente da creche, tão demarcado como espaço que apenas cuida, em uma abordagem do senso comum.

A respeito do livro ser acessível ao bebê e à criança bem pequena, em uma ótica da literatura infantil ser considerada literatura de massa, vale destacar os

benefícios desse contato. Manusear livros, desde a pouca idade, estimula a imaginação e a criatividade. Ajudando os bebês e as crianças bem pequenas a compreenderem e explorarem o mundo ao seu redor. Ao se depararem com personagens e situações diversas nas histórias, têm oportunidades de experimentar emoções. Por meio das narrativas, eles aprendem a identificar sentimentos, a compreender diferentes perspectivas e a desenvolver habilidade de resolução de conflitos.

Na finalização do encontro, foi proposta uma dinâmica com as educadoras. Foi pedido que definissem a literatura em uma palavra, considerando todo o contexto histórico de sua produção e a importância do gênero infantil no ambiente da creche. A foto representa o que as professoras expuseram:

Imagem 39 - Palavras escritas pelas 15 educadoras



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Interessante observar que cada palavra escrita constitui um substantivo abstrato. Segundo o gramático Pasquale (2008, p. 214), os abstratos “nomeiam-se conceitos cuja existência depende sempre de um ser para manifestar-se”. Nesse sentido, a título de exemplificação, se a literatura infantil foi definida por uma educadora como fantasia, significa que essa palavra depende do texto literário para se materializar. A fantasia não existe por si só. Para se materializar e ser reconhecida precisa da narrativa que faz a criança bem pequena fantasiar o imaginário da literatura.

O pensamento só se torna existente a partir de um enredo literário que permite ao ouvinte pensar, imaginar, ter curiosidade sobre o que acontecerá no desfecho da

história. Nesse universo de encantamento, a literatura infantil assume um papel crucial no desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, fazendo-as sonhar e recriar o mundo da fantasia de uma maneira singela e ímpar.

5.2 A literatura infantil entre fraldas e mamadeiras: narrativas para as crianças de creche

Destaca-se, nessa formação, as narrativas direcionadas aos bebês e crianças bem pequenas que usufruem do espaço escolar da creche. Ortiz e Carvalho (2012, p. 167) ponderam que “a capacidade de representar o mundo começa cedo e quanto mais cedo a leitura for introduzida na vida da criança, melhor”.

As educadoras consideraram o título da formação sugestivo. Colocar a literatura entre fraldas e mamadeiras é demarcar um posicionamento pedagógico na instituição escolar. É dizer que para além desses materiais imanentes à creche, a inserção da literatura nesse contexto é um ato de educar, ou seja, um compromisso assumido pelo educador em promover uma escola que trabalha o literário na perspectiva de potencializar a imaginação, a criatividade e a ludicidade no ambiente educativo.

A E1 testemunhou:

> O trabalho com a literatura infantil enriquece a parte pedagógica da escola. Se ficarmos apenas trocando fraldas e dando mamadeira aos bebês restringimos o nosso papel apenas no cuidar. Quando contamos histórias, usando recursos lúdicos como fantoches, livros, materiais diversificados, enriquecemos nossa prática pedagógica e percebemos o desenvolvimento das crianças. É um misto de satisfação e alegria enxergar o fruto do nosso trabalho ao perceber o quanto a criança evolui em seus processos formativos de desenvolvimento dentro da creche.

As educadoras concordaram com a E1 e afirmaram a necessidade de uma escola que preza pelos bebês e pelas crianças bem pequenas em todos os seus aspectos: físico, social, intelectual. Essas faces de desenvolvimento infantil são fortalecidas a partir de narrativas que mobilizem a imersão no universo literário.

Nesse cenário, faz-se necessário que as educadoras que trabalham com a faixa etária de 0 a 3 anos compreendam que o ato de ler é de suma importância e que precisa ser explorado, uma vez que oportuniza aos alunos um contato mais frequente com os livros. Quando se coloca em acessibilidade o livro, em consequência promove-se um espaço aconchegante com roda de contação de histórias, uso de fantoches e outros recursos lúdicos que potencializam o progresso dos bebês e das crianças bem

pequenas.

Importante enfatizar, no caso de bebês, que embora não saibam ainda falar, sentar ou segurar um livro, as crianças do berçário podem e devem manuseá-lo e ouvir histórias para que possam conquistar novas habilidades como o desenvolvimento da linguagem, a interação com o outro (criança e adulto / criança e criança) e o acesso ao universo escrito.

Acerca da literatura dentro do berçário, para esse espaço não ficar tão estigmatizado como um local que apenas cuida e faz uso de fraldas e mamadeiras, a E8 sugeriu a criação de uma bebeteca que, de acordo com Senhorini (2008, p. 123) "[...] são bibliotecas especialmente destinadas aos bebês, seus pais e demais responsáveis, a fim de trabalhar as possibilidades de leitura, envolvendo a criança no mundo lúdico, despertando primeiramente o prazer e a paixão pela leitura [...]".

A implementação de uma bebeteca na escola prevê um espaço adequado com uma mobília planejada. Os móveis precisam ser colocados na altura dos bebês para acessarem os livros, brinquedos e recursos que instiguem a curiosidade e despertem o encantamento. Ademais, a bebeteca constitui um espaço de acolhimento das famílias.

Oportunizar momentos de interação entre os familiares e os bebês são fundantes para fortalecer o senso de pertencimento dos bebês e dos pais ao ambiente escolar. Outra contribuição da bebeteca é a contação de histórias realizadas pelos pais para os bebês, já que esse espaço prevê um trabalho integrador entre família – escola e bebês.

> A bebeteca, além das atividades mais diretamente ligadas ao ensino e à extensão, tem contribuído com a pesquisa acadêmica investigando temas como as características da literatura para bebês, a formação de professores, a tipologia dos livros infantis, os livros informativos para crianças menores de seis anos, a avaliação de políticas de livros e de incentivo à leitura, entre outros (Batista; Lopes; Júnior, 2016, p. 120).

A ideia foi amplamente abraçada por todas as educadoras, embora – para esse momento – tenha ficado no horizonte, pois existe a problemática do tamanho físico da sala para tal criação. Mesmo assim, ficou assumido o compromisso de estudar o espaço do berçário para tentar otimizá-lo, de tal sorte que a bebeteca possa ser estruturada.

Durante a formação, ficou em evidência que as narrativas para os bebês e para as crianças bem pequenas precisam ser planejadas e colocadas dentro de um plano de ensino. Para isso, a educadora precisa ter clareza da sua incumbência enquanto

agente de transformação no processo de desenvolvimento dos alunos.

Nessa conjuntura, para pensar em narrativas que ressignifiquem as práticas pedagógicas dentro da creche, colocando-a em um lugar valorativo, faz-se importante compreender a concepção dessa instituição educacional.

Entendê-la como uma denominação que trabalha na constituição do sujeito é fulcral para o educador tomar consciência da responsabilidade educacional que detém nesse ambiente. Concebê-la como o lugar do cuidado, da convivência e da educação é resultado de reconhecê-la dentro de um processo histórico que conquistou seu espaço na legislação. Ortiz e Carvalho (2012, p. 40) demarcam:

> [...] a creche é representante do campo do outro, universo simbólico da linguagem e da cultura, elemento fundamental para o advento da constituição subjetiva. E finalmente, pode ser lugar da subjetividade, pois o universo simbólico vai ser “lido” e “vivido” por cada um, de maneira própria.

Logo, depreende-se que a creche é um espaço infantil de acolhimento, de socialização. Lugar que oferece o cuidado e a aprendizagem aos bebês e às crianças bem pequenas. Desse modo, pode ser uma instituição que potencializa a desenvoltura da criança de 0 a 3 anos. Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993, p. 51) afirmam que:

> O desenvolvimento é um processo que se dá do nascimento até a morte, dentro de ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, através de interações estabelecidas com parceiros, nas quais cada pessoa (adulto ou criança) desempenha papel ativo.

Considerando o desenvolvimento como um processo que ocorre em todas as etapas da vida, isto é, um processo contínuo, pode-se inferir que as narrativas contadas para os bebês e para as crianças bem pequenas potencializam o imaginário e são ferramentas de ensino, pois ajudam o desenvolvimento da linguagem e a construção de identidade.

A E10 teceu a seguinte reflexão:

> Houve um tempo em que a creche não estava tão preparada, pedagogicamente, para trabalhar com foco no desenvolvimento da criança, sobretudo o cognitivo e o social. O apoio era dado mais no sentido de cuidar dos filhos das mães trabalhadoras. O desenvolvimento não era tão acompanhado como nos tempos atuais. Isso acontecia com naturalidade. Portanto, não tem lógica culpabilizar o professor ou o funcionário por essa roupagem que a creche vestiu. Ainda bem que avançamos em estudos sobre a infância e o desenvolvimento da criança. Também evoluímos no campo da legislação. Com isso, a criança tornou-se um sujeito de direitos.

Compreendendo as narrativas literárias como propulsoras do desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, compreende-se que elas ocorrem por intermédio da leitura. Prática presente em vários âmbitos , tanto na escola quanto na

casa. Dada a importância da leitura, é fundamental que seja introduzida na vida do ser humano desde a formação inicial do bebê, uma vez que ajuda na construção de rotinas e hábitos. Ademais, pode ser realizada em momentos específicos, antes do sono, da alimentação ou do banho. Segundo Oliveira (2011, p. 10):

> a ideia de leitura não é apenas a ideia de ler – é a ideia de interagir, de brincar, de estimular a criança a conhecer e a se interessar pelos objetos, animais, pelas outras pessoas, pelo que se encontra no seu horizonte visível e pelo que está fora do aqui e do agora.

Essa referência autoral alude a uma relação da criança com a leitura que estimula o afeto, a segurança e a confiança, de modo que sejam criadas condições para que experimente os desafios de seu ambiente.

Na hipótese de o hábito de leitura ser frequente no ambiente familiar, cabe aos educadores da Educação Infantil aprimorá-lo para que ganhe ainda mais relevância e se torne uma vivência para os bebês e para as crianças bem pequenas. Segundo Fonseca (2012, p. 36) “o professor de Educação Infantil tem um papel importantíssimo nessa fase da vida da criança, em relação aos seus primeiros contatos com a leitura e à formação de hábitos leitores”.

Nesse sentido, os acessórios fraldas e mamadeiras constituem partes integrantes da ambientação da creche. Todavia, à luz de estudos teóricos, cabe à creche romper com o ideário somente dos cuidados e avançar em seus processos formativos, vislumbrando, precocemente, o pleno desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas. Para isso, faz-se pertinente oportunizar a esse público-alvo o contato com os livros. Atrelada a essa convivência, bebês – crianças bem pequenas - livro, maior é a probabilidade do desenvolvimento, de maneira espontânea, do deleite e da dedicação à leitura.

Para Parreiras (2012, p. 13), “oferecer um livro a uma criança é oferecer mistérios, magia, fantasias e formas de lidar com afetos que decorrem dessa experiência. O livro ajuda a construir e elaborar esses afetos”. Sobre a oferta do livro para os bebês, destaca-se a necessidade de ser apropriado para esse agrupamento, pois é importante que manuseiem o objeto, toquem nele, que até mordam e cheirem o livro, já que, nessa fase, eles costumam explorar o mundo externo utilizando o paladar, ou seja, tudo que veem levam à boca. Conforme Parreiras (2012, p. 107):

> Os livros para bebês são objetos culturais que inauguram uma relação com a fantasia, as palavras, as imagens e a estética. Por isso, devemos investir em livros bem-preparados, que podem ser marcantes para a criança olhar, sentir, experimentar e desejar ver outra vez. (p. 107).

Nesse horizonte, o livro passa ser a atração dos bebês. É um mundo novo que eles estão conhecendo. As narrativas contidas nesse objeto despertam uma atenção especial, pois as folhas são repletas de imagens coloridas e desenhos que aguçam a curiosidade dos bebês. Ademais, esse recurso lúdico trabalha o imaginário e o encantamento no espaço do berçário e em outros lugares em que o bebê tem contato com o texto literário.

Em vista disso, a leitura entre fraldas e mamadeiras é o estabelecimento de diálogo, é interagir com os bebês e crianças bem pequenas e criar vínculo com eles, de modo que sejam imersos no universo da leitura como um direito intrínseco ao seu desenvolvimento integral. Parreiras (2012, p. 86) assevera:

> Ao ler ou contar uma história e segurar o bebê ao colo, criamos um vínculo amoroso, de acolhimento. A voz familiar traz tranquilidade e segurança ao ouvinte. O bebê escutará a musicalidade da história que você conta. Ainda não se deterá em conteúdos, mas na melodia de sua fala.

As educadoras, durante a formação, relembraram as experiências que tiveram com os bebês ao contar histórias. A E10 relatou que percebe o quanto as narrativas interagem com eles, provocando alegria e contagiando o ambiente de vivacidade. É calmaria e prazer, concluiu a educadora.

Nesse cenário, percebe-se o despertar de vários estímulos que a leitura pode provocar nos bebês, potencializando o desenvolvimento ao estimulá-los a olhar, apontar, tocar, imitar sons, reconhecer imagens, virar páginas e, posteriormente, repetir palavras. Tudo isso faz parte do desenvolvimento social, linguístico e psicológico a que estão submetidos em um ambiente permeado de literatura.

Uma observação relevante do E11 é a necessidade de repetir a mesma leitura para os bebês. A educadora enfatizou que vão percebendo o som, a entonação da voz de quem conta e observam até mesmo a repetição dos nomes das personagens. A educadora ressaltou que é natural eles ficarem inquietos, pois são bebês e o corpo está em constante movimento, sobretudo em uma atividade de leitura. Sobre isso, destaca-se o que diz no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

> O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se ao conjunto da atividade da criança. O ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (Brasil, 1998, p.18).

Os bebês e as crianças bem pequenas, ao movimentar-se, expressam

sentimentos, emoções e pensamentos. Desse modo, ampliam as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. Considerando as narrativas para os bebês, a E6 ressaltou a importância de um planejamento feito pela educadora para a escolha dos livros e para a realização de atividades dirigidas e sistematizadas de leitura.

É fundamental escolher narrativas com textos curtos e imagens grandes para facilitar o olhar das bebês. As educadoras não devem se ater somente com letras amplas e textos, mas devem trabalhar com a valorização das imagens, como de animais, árvores, casas, lagos, florestas etc.

O importante é que o colorido das páginas e a textura do livro despertem a curiosidade dos bebês de modo que possam tocar o objeto e se familiarizar com ele, criando vínculo em uma relação de valoração com o livro.

Nesse enquadramento, para além das fraldas e mamadeiras, as narrativas vão ganhando destaque no espaço educacional da creche. Na teia desse ambiente, o fazer literário vai moldando o espaço educativo de modo pedagógico e intencional.

A formação foi finalizada com a fala das educadoras apontando a necessidade de ampliar o repertório de narrativas literárias para além daquelas já realizadas na creche. Ler histórias e contemplar a beleza do texto literário é uma sensação de dever cumprido e de alegria.

Ler as narrativas e despertar a curiosidade nos bebês e nas crianças bem pequenas é tarefa das educadoras que provocam o alargamento do pensamento e da imaginação nas crianças de 0 a 3 anos. É importante a educadora não trazer uma resposta pronta para a leitura que fez. A ideia é deixar as lacunas para que os bebês e as crianças bem pequenas preencham ao seu modo, valorizando cada iniciativa de interação com o texto literário. Nesse horizonte, segundo Iser (1979): “o verdadeiro texto literário é aquele que deixa ‘vazios’ que são preenchidos no entrelaçar da leitura singularizada de cada indivíduo, dependendo do lugar e tempo em que vive. Assim, a obra literária é objeto social”.

Em consonância com esse pensamento, Marisa Lajolo reporta-se à obra literária do seguinte modo: “Para que ela exista, é preciso que alguém a escreva e que outro a leia. Ela só existe enquanto obra neste intercâmbio social” (Lajolo, 1986, p. 16).

5.3 Livros, histórias, fantoches e fantasias. O mundo encantado do faz de conta

> O lúdico privilegia a criatividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados, abre novos caminhos, vislumbrando outros possíveis (Alves, 1987).

O terceiro encontro foi uma análise dos recursos que as educadoras utilizaram quando fizeram o reconto das histórias analisadas nesta pesquisa. As participantes se valeram de narrativas que provocaram a curiosidade e a imaginação dos bebês e das crianças bem pequenas. A E3 fez uma reflexão:

> Os livros e os fantoches são recursos ricos para desenrolar uma história que provoque a fantasia na imaginação das crianças. Tudo isso permite nascer o faz de conta que é uma realidade paralela que a menino cria para representar o seu mundo possível. O desafio para o professor da Educação Infantil é explorar os recursos de ludicidade para potencializar nas crianças a sua capacidade criativa. Esse movimento que provoca na criança o pensar, o imaginar ajuda em seu desenvolvimento.

As educadoras corroboraram o pensamento da E3 e consideraram, pensando no mundo encantado do faz de conta, que as brincadeiras, a literatura e os brinquedos são partes integrantes do universo infantil e reforçam a capacidade de imaginar outros espaços nos quais a bebê e a criança bem pequena pode experienciar.

É fato que as crianças da Educação Infantil de 0 a 3 anos brincam e se divertem brincando. Um livro ou um fantoche pode ser um recurso lúdico que agrega a possibilidade dos meninos se transportarem para um reino encantado e vivenciarem a figura do herói, do mocinho, do vilão, da princesa, da bruxa e tantas personagens que potencializam a criatividade.

Em se tratando de livros e fantoches, as educadoras os consideraram também como brinquedos. Segundo Horn (2004, p. 70): “o brinquedo sempre fez parte da vida das crianças, independentemente de classe social ou cultural em que está inserida”. É característico da infância o hábito do brincar, até mesmo quando o bebê está sendo alimentado, percebe-se que brinca com o alimento. Nessa perspectiva, é importante propor espaços variados para as brincadeiras propiciarem novos desafios, de tal sorte que o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas ocorra de modo prazeroso e lúdico.

Vygotsky *apud* Rego (2002, p. 80), “considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento. Afirma que, apesar do brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, ele exerce uma enorme influência no desenvolvimento infantil”. Aludindo ao pensamento do autor, o brinquedo é importante

na vida do bebê e da criança bem pequena, visto que é potencializador do seu processo social e cognitivo. Logo, é a mola propulsora para desenvolver a brincadeira que – por sua vez – provoca o faz de conta.

As educadoras ressaltaram a necessidade de valorizar as brincadeiras no ambiente da creche. Disseram que é possível contar uma história brincando quando se cria uma encenação para representar uma passagem do texto. A E15 destacou:

> A brincadeira pode estar dentro de uma contação. Quando perguntamos alguma coisa da narrativa, esperamos que a criança responda a percepção que teve ao ouvir a história. Nesse momento, o educador pode brincar ao encenar uma passagem do livro que a criança maior apontou. Também é possível brincar ao imaginar as partes da narrativa e descrevê-las para fazer um exercício de observação. Enfim, é possível pensar em uma brincadeira planejada para dinamizar a contação de histórias, deixando-a mais atrativa aos olhos da criança.

Reportando-se à brincadeira, Ortiz e Carvalho (2012, p. 103) consideram que "em cada momento do desenvolvimento, a brincadeira coloca em campo várias competências e sentidos". De acordo com as autoras, os bebês brincam para se auto reconhecerem e reconhecerem o outro.

Pensando na brincadeira como potencializadora do mundo encantado do faz de conta, pode-se inferir que o rosto da mãe é o primeiro elemento que um bebê identifica, bem como o seio que o alimenta. Brinca com o próprio corpo, no que eles tocam, com os movimentos, com as pessoas que olham, com sons e luzes que estão a sua volta. Bondiolli (1998) citada por Ortiz e Carvalho (2012, p.105), destaca que: "se o adulto é o primeiro brinquedo, o único objeto com o qual a criança pode experimentar o seu poder, então as primeiras brincadeiras são constituídas por situações felizes, compartilhadas por adulto e criança".

As educadoras consideraram os momentos de contação de história como uma possibilidade de brincar. Disseram que ao ouvirem as narrativas, as crianças bem pequenas brincavam de se colocar no lugar da personagem e imaginavam serem partes da narrativa. É um movimento imagético que desloca o espaço real para o lugar imaginário, onde tudo é possível e encantado.

A educadora que trabalha dentro do berçário enfatizou que o bebê brinca primeiro com aquilo que está à sua volta, depois brinca com seus pés, mãos e os sons que consegue emitir. Ele utiliza seus próprios sentidos para iniciar sua brincadeira em busca de descobertas. Nesse percurso, desenvolve habilidades e constrói significados. Trindade (2007) citada por Ortiz e Carvalho (2012, p. 103), afirma que "perceber o que se passa dentro e fora do corpo é uma tarefa de integração. A criança

se utiliza de jogos e brincadeiras em busca dessa consciência".

O bebê - ao seu redor - percebe aos poucos os objetos e passa a explorá-los. Um exemplo pode ser um fantoche. Nas mãos do bebê pode ser um recurso muito rico para atrair a sua atenção. Outros objetos também são brinquedos para os bebês, como bolsas, caixas e gavetas quando tiram o que tem dentro delas e coloca de volta. Essas ações de tirar e por são muito recorrentes quando proporcionadas aos bebês.

No tocante àquilo que o bebê, de 0 a 1 ano e 6 meses, pode utilizar como um brinquedo para se inserir no mundo encantado do faz de conta, infere-se que quando não tem na mão o brinquedo, o que tiver ao seu alcance, é suficiente para realizar uma brincadeira. A título de exemplificação, esconder o rosto do bebê é uma brincadeira que favorece muitos aspectos importantes para o desenvolvimento. Bondiolli (2004) *apud* Ortiz e Carvalho (2012, p.111), afirma:

> A brincadeira do esconder e achar, nos seus aspectos cognitivos e afetivos, mostra a evolução do relacionamento com o objeto, o realizado reconhecimento do "não eu", que é ao mesmo tempo realidade física, objetivamente percebida, e realidade emocional: evidencia, além disso, com a descoberta do mundo dos objetos e qualquer forma de conhecimento, acontece em função da qualidade do relacionamento que a criança estabelece com as figuras adultas, das quais depende, e salienta a estreita ligação entre a inteligência e a afetividade. Mostra, enfim, que atividades infantis aparentemente situáveis em uma relação solitária entre criança e objetos são dotadas de qualidades sociais e valores comunicativos.

Depreende-se, então, que a brincadeira tem um caráter evolutivo, a partir das diferentes interações com o meio e com os objetos. Nesse ensejo, consideram-se os livros e fantoches como brinquedos nas mãos dos bebês. Ademais, como brinquedos, a serviço da ludicidade, cooperam para favorecer o faz de conta por representarem outras possibilidades. Pode-se considerar o livro uma passagem para outro mundo. O fantoche pode ser um amigo do bebê e da criança bem pequena. Outro brinquedo interessante para as brincadeiras dos bebês é o cesto de tesouros. Goldschmied e Jackson (2006) *apud* Ortiz e Carvalho (2012, p. 120), asseveram:

> O cesto de tesouros é um cesto comum de palha ou vime com objetos variados, encontrados no ambiente doméstico, aqueles objetos que as crianças escolhem para brincar, como chaves, tampa de panelas, enfeites da casa, colheres de madeira, laranjas de fruteira etc. Por meio da oferta desse tipo de brinquedo, as crianças que ainda não andam, conseguem manipular diferentes objetos, estimular os sentidos, exercer a capacidade de escolha, e se concentrar em explorar suas descobertas que estão ali, ao alcance de sua mão.

Essa oferta de material é interessante para esta faixa etária que ainda está firmando seus primeiros passos. Além de objetos atrativos, a autora ressalta ainda "que a mudança de espaço, por si só, além de colocar a criança em contato com o ar

livre e a natureza, já é um elemento a mais para a ampliação de suas brincadeiras e aprendizagens" (Ortiz e Carvalho, 2012, p. 120-121).

Refletindo sobre a importância de explorar outros espaços nas práticas de leitura, as educadoras enfatizaram o quão benéfico às crianças foi a experiência da contação de histórias nas áreas abertas da creche. A E6 disse:

> A nossa experiência literária com os pequenos foi prazerosa. Sentamos no chão do quiosque e encenamos a narrativa da Cachinhos Dourados. Sentíamos o vento no rosto e ouvíamos o barulho dos passarinhos. Explorar diferentes espaços é uma oportunidade importante para as crianças mergulharem no mundo encantado do faz de conta. Perceberem que existem outros ambientes dentro da escola é saudável para dar asas à imaginação ao ouvir as narrativas.

Por isso, é fundamental planejar ambientes que promovam ludicidade, conforto, cuidado e diversão, selecionando sempre uma variedade de brinquedos e brincadeiras para os bebês e as crianças bem pequenas ampliarem as suas experiências no contexto da creche.

Essa ampliação, além de atividades lúdicas inerentes à faixa-etária e ao ambiente da creche, também alude aos momentos literários de contação de histórias desenvolvidos pelas educadoras. Por meio das narrativas, o faz de conta acontece de forma significativa. Pelo ouvir, o aluno imagina a cena, cria e recria o universo imagético do texto. Nesse panorama, faz-se pertinente investir tempo e planejamento na preparação de histórias, sobretudo as de cunho popular. Segundo Parreiras (2012, p. 109):

> Histórias tradicionais populares, contos de fadas também são bem recebidos pelos bebês. Se você não tiver os livros, conte sua versão. Aquela que você conhece, que ouviu em sua infância. Na medida em que a criança cresce, você poderá ampliar a extensão do texto. Até chegar ao texto integral, traduzindo do original, se for um conto de fadas [...].

As educadoras relataram que fazem essa prática em suas aulas. Pela lembrança de narrativas ouvidas na infância, recontam as histórias para os alunos sem a presença do livro. Nessa construção, o uso do fantoche torna-se um aliado. De acordo com Santos (2006, p. 73):

> O fantoche é um objeto que transita entre o mundo interno e externo da criança. Ele é um símbolo da intimidade de seu ser expresso em brincadeira. Assim, o fantoche tem alto valor pedagógico, criativo e terapêutico, pois, a criança tanto pode assistir a história, como pode manipulá-lo e dar vida àquilo que toca.

Em suma, o fantoche tem valor representativo e simbólico durante uma leitura, sobretudo para quem o manipula, uma vez que, por meio dos gestos está sendo dada

vida à figura representada e o bebê e a criança bem pequena se envolve com esse momento de brincadeira e imaginação. Tudo é novidade e magia nesse universo tão enriquecido pela literatura infantil.

Durante a formação, as educadoras voltavam muito à valoração da ludicidade como recurso imprescindível para promover a contação de história. Sobre o lúdico, que permeia o campo imagético da fantasia e do faz de conta, Rubem Alves (1987), em seu livro 'A gestação do futuro', retrata-o como a importância do prazer, uma vez que privilegia a criatividade e a imaginação. Com a ludicidade, o educador é capaz de provocar curiosidades nos bebês e nas crianças bem pequenas.

Outra concepção do lúdico é demarcada pelo professor Cipriano Carlos Luckesi (2014), que o classifica como um instrumento pedagógico que deve ser compreendido pelo educador como uma experiência plena por parte do educando. O autor destaca a importância do ensinar, aprender e brincar como elementos facilitadores da aprendizagem. O escritor ressalta:

> A ludicidade, como um estado interno do sujeito, só pode ser vivenciada e, por isso mesmo, percebida e relatada pelo sujeito. Ela pertence à primeira dimensão sinalizada por Wilber, a dimensão subjetiva individual. Então, a ludicidade configura-se como um estado interno ao sujeito; contudo, as atividades denominadas como lúdicas pertencem ao domínio externo ao sujeito e à dimensão objetiva coletiva, à quarta dimensão, segundo a classificação de Wilber. Ludicidade e atividades são denominadas igualmente como lúdicas, são fenômenos diversos e necessitam ser compreendidos (Luckesi, 2014, p. 17).

O bebê e a criança bem pequena, quando envolvidas nos processos de aprendizagem lúdica, desenvolvem suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. Daí a importância do ambiente da creche ser permeado com aspectos lúdicos que potencializem a ampliação dos livros, histórias, fantoches e fantasias. Nesse sentido, o faz de conta ganha vida e potência para se desenvolver no universo do texto literário. Sobre o faz de conta, Japiassu considera:

> O faz-de-conta pressupõe a experimentação de papéis e condutas culturalmente estabelecidos – e desejados – simultâneo a complexas elaborações mentais por parte das pessoas. Ao fazer-de-conta as crianças emprestam não apenas sentido às suas ações corporais, mas redescobrem o significado cultural da infância que é o de 'ser' criança. O faz-de-conta é duplamente educativo: por ser culturalmente destinado à infância; por possibilitar avanços das crianças na compreensão de complexos sistemas de representação e comunicação (Japiassu, 2007, p. 104-105).

Ao finalizar a formação, as educadoras refletiram a representação do faz de conta como um elemento fulcral para vivificar as narrativas literárias. Disseram ser relevante indagar os alunos, fazendo perguntas sobre a história contada e

provocando: “e se fosse você o que faria?”. É importante considerá-los como capazes de criar ideias e expressar as percepções que trazem das contações.

Conclui-se, então, que a creche precisa se constituir como lugar que dê voz para os bebês e para as crianças bem pequenas se expressarem, ainda que a expressão ocorra por meio de gestos, fisionomias e olhares. Estar sensível às necessidades desse público-alvo é o primeiro passo para se construir uma escola infantil representada pelo mundo encantado do faz de conta - propiciado pela inserção da literatura nas práticas pedagógicas.

5.4 Território da leitura: um projeto para além da sala de aula

> A imagem da criança é a de um ser competente, ativo e crítico, ou seja, um sujeito na vida, capaz de produzir mudanças. As creches e pré-escolas são lugares de vida para a criança, para as famílias e para suas professoras, lugares não só de transmissão de cultura, mas onde se cria cultura, a cultura da criança (Rinaldi, 2002, p.86).

O quarto encontro versa sobre a proposição de um trabalho, cujo tema é “Território da leitura: um projeto para além da sala de aula”. A intenção é trazer as educadoras para um momento de reflexão sobre a importância de promover uma escola de Educação Infantil fomentada por práticas pedagógicas intencionais e significativas por meio da difusão da literatura infantil.

O projeto propõe ultrapassar o lugar da sala da aula, comumente usado pelo educador para contar histórias, e avançar para outros espaços escolares, como o jardim, o quiosque, o parque, a sombra de uma árvore. Todos esses lugares podem ser utilizados de modo intencional, favorecendo a riqueza do reconto literário para os bebês e para as crianças bem pequenas.

Nesse contexto, destaca-se o trabalho com projetos, já que possibilita resultados satisfatórios para o desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, uma vez que é delimitado uma temática para trabalhar com turmas de faixas- etárias diferentes e o tema desenvolvido pelo educador parte do planejamento de atividades que concebem o bebê e a criança bem pequena como alguém capaz, potente e ativo.

Imagem 40 - Capa do projeto



Fonte: https://territoriodaleitura.moderna.com.br/, 2024.

As educadoras ressaltaram que a utilização de projetos funciona como uma estratégia didática, cujo centro é o bebê, a criança bem pequena e os seus processos de formação. A incumbência do educador é fundamental, uma vez que mediará as relações do aprendiz com o conhecimento e com as outras pessoas. A interação educador- bebê – crianças bem pequenas deve ser uma busca constante, de tal sorte que essa comunicação possibilite descobrir os interesses e os desejos desses alunos.

É relevante considerar que o trabalho com projetos, visando a uma melhoria na qualidade de ensino e do desenvolvimento dos alunos, tem relação direta com a formação de educadoras. Formá-las para tal prática requer estudos teóricos e análise dos fazeres pedagógicos no sentido de redirecioná-los caso não estejam reverberando os resultados esperados. A respeito da necessidade de formação continuada, Mello (2001, p. 67), afirma que:

> A falta de reflexão e discussão sobre a intencionalidade das ações das professoras nas escolas de educação infantil são fontes inesgotáveis de práticas que não levam em consideração a realidade e as necessidades atuais das crianças, contribuindo para a proliferação de concepções direcionadas à reprodução do senso comum e da sociedade, ao invés de transformá-los.

Logo, faz-se necessário trabalhar as características da montagem e da intencionalidade de projetos para que o educador compreenda a sua

responsabilização frente a esse trabalho. Para concretizar essa ação, a constante formação continuada torna-se imperiosa e vital para uma escola infantil criativa, intencional e embasada em teorias que norteiem as suas práticas a favor do desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas.

No bojo das discussões, durante a formação, a E13 manifestou-se:

> A implantação de um projeto na creche dá a perspectiva de um trabalho intencional e direcionado para desenvolver uma temática comum a favor das crianças. Por exemplo, se trabalharmos com a importância de uma alimentação saudável para os bebês e as crianças bem pequenas, além de promovermos a saúde alimentícia dos pequenos, também mobilizamos as famílias no sentido de perceberem a necessidade de fortalecer em casa uma alimentação nutritiva e saudável para a criança. Desenvolver um projeto é muito rico do ponto de vista pedagógico.

A fala da educadora foi bem-vinda ao grupo, pois as participantes concordaram com a proposta do projeto que mobiliza várias frentes (educadores, bebês e crianças bem pequenas, família, equipe escolar) para o alcance de um objetivo comum.

Em consonância com as educadoras, ficou intencionado instaurar um projeto de literatura infantil na creche para tornar esse espaço um território de leitura. Para viabilizar esse plano, ficou sugerido um carrinho de bebê personalizado com livros e enfeites. Seria um meio de transporte que exploraria todos os ambientes da escola para levar livros e fantoches a fim de promover a contação de histórias.

O carrinho passaria nas salas e as educadoras usariam o material contido nele para propagar a literatura infantil. Portanto, seria um objeto lúdico e contextualizado com o ambiente escolar que levaria o literário para além da sala de aula.

Para a reflexão desse encontro formativo, as autoras Katz e Chard (1997) definem um projeto como um estudo em profundidade de um determinado tema ou tópico. Essa perspectiva de trabalho é relevante na Educação Infantil, já que promove "[...] o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes" (Katz; Chard, 1997, p. 3).

Lançar mão de um projeto mobiliza a participação dos bebês e das crianças bem pequenas, incentivando-os nas práticas de leitura e no contato com livros e recursos lúdicos. Embora o projeto no espaço da creche trabalhe com idades que ainda não alçaram uma autonomia plena, é possível trabalhar um tema lúdico e concreto - valendo-se de livros e de fantoches - para explorar o universo infantil. Desse modo, tem-se o texto literário trazendo encantamento e descobertas para os bebês e para as crianças bem pequenas.

Nesse contexto, estudar temáticas que envolvem a realidade do bebê e da criança bem pequena ajuda a compreender as vivências e especificidades desses grupos. Nessa perspectiva, Katz e Chard (1997) enfatizam que incluir os projetos na educação dos bebês e das crianças bem pequenas oportuniza trabalhar outros conhecimentos, como a literatura, a matemática, o cálculo, a resolução de problemas, mobilizando outras áreas, como história, ciências, artes, etc. Nesse sentido, é necessário o educador ficar atento às diferentes manifestações das crianças de 0 a 3 anos e às formas pelas quais representam e interpretam o mundo.

As educadoras, no momento dessa formação, apoiaram a implantação do projeto Território da leitura, pois conceberam a ideia como um incentivo para o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças de 0 a 3 anos. Para o início do trabalho, as educadoras ressaltaram a escolha de um assunto que fosse, de fato, significativo para a turma e para a faixa-etária dos alunos. Disseram que o projeto precisa dialogar com o interesse e com as vivências dos bebês e das crianças bem pequenas.

Para tal ação, depreende-se que dentro do carrinho de bebê personalizado deveria ter uma variedade de livros e brinquedos que ficassem a cargo do educador escolher o que utilizar na aula de contação de história. A título de exemplificação, no Berçário 1, a educadora poderia usar fantoche e livro sensorial. Já na classe intermediária e na recreação, poderia usar um livro e promover uma narrativa.

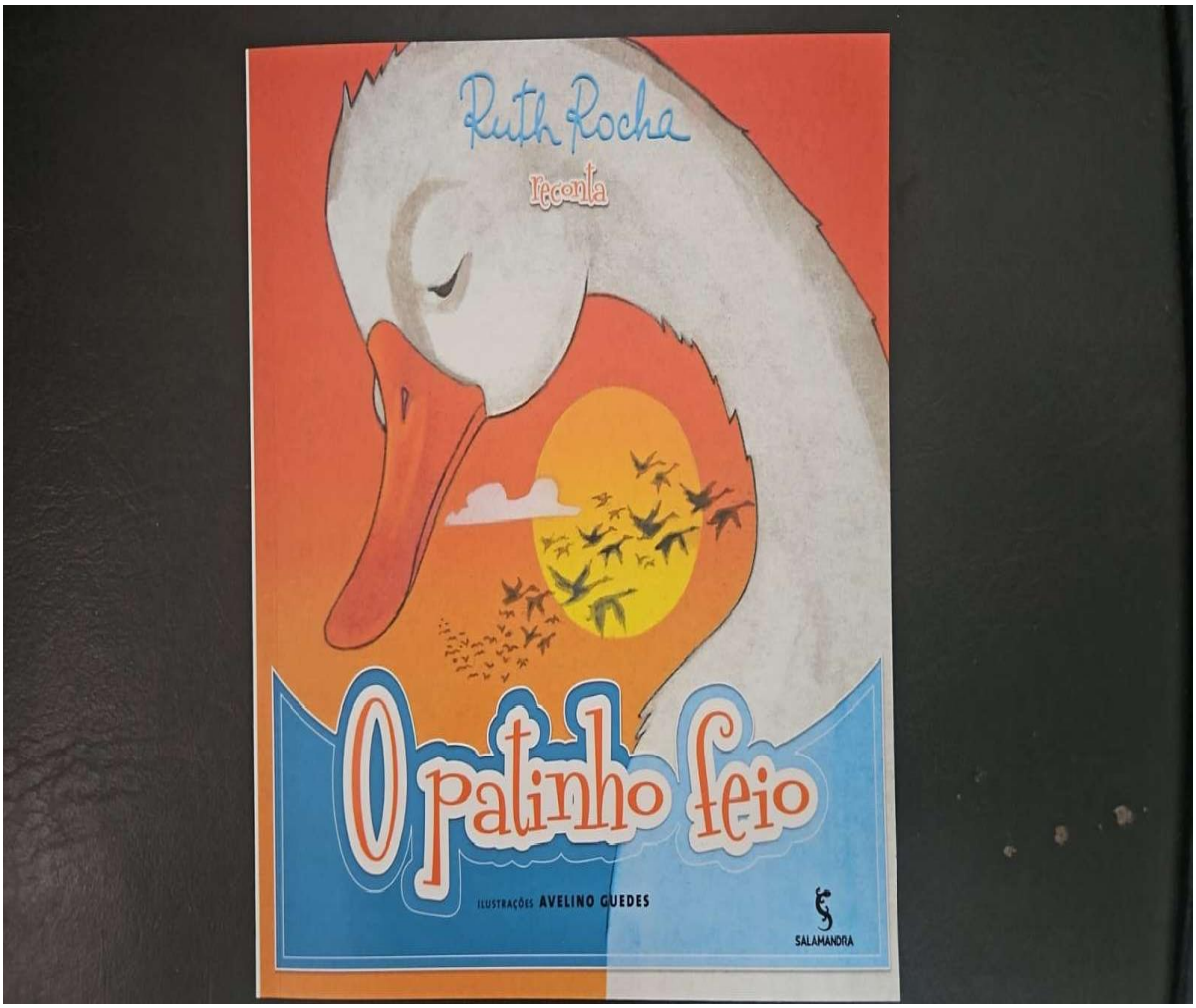
O movimento de leitura parte da escolha do título do projeto que foi definido pelas educadoras como “Respeito às diferenças: a riqueza da diversidade ocupando todos os espaços da creche”.

O próximo passo dessa pesquisa é iniciar o projeto e compreender o seu impacto a favor dos bebês e das crianças bem pequenas. Refletir sobre os momentos literários e compreendê-los com fundantes para despertar o prazer pelo ato de ler torna-se um compromisso ético e profissional do educador que trabalha nos espaços da primeira infância.

Como texto base para o projeto no Berçário 1 e na recreação, definiu-se o livro O patinho feio, de Ruth Rocha. A narrativa trata da história de uma pata que morava em uma fazenda e chocou uma porção de ovos. Quando os patinhos começaram a nascer todos amarelinhos e iguaizinhos, um diferente chamou a atenção de todos. Era um cinzento e desajeitado que, de tanto sofrer preconceito e maus tratos por causa das suas características, resolveu procurar outros lugares para se sentir acolhido.

Ele percorreu várias moradas, sendo rejeitado por todas. Até que encontrou um lago e viu a sua imagem refletida nas águas. Não era mais um patinho feio. Era um lindo cisne, de longo pescoço e de plumagem branca, que viveu feliz com os outros companheiros.

Imagem 41 – Capa do Livro base para o projeto no Berçário 1 e na recreação



Fonte: Rocha (2010).

Cabe ao educador ser o guia do projeto, alguém que medeia as relações do bebê e da criança bem pequena com o conhecimento e com o grupo. Esse papel é fundamental e o educador deve ter clareza da sua responsabilidade. Ao iniciar o projeto, ele precisa fazer perguntas, questionar os alunos, além de saber ouvi-los atenciosamente, pois é momento de descobrir o que desejam saber, pois “[...] quando as crianças trabalham em um projeto de interesse para elas, encontrarão naturalmente problemas que desejarão investigar. O papel dos professores é ajudá-las a descobrir” (Edwards, 1999, p. 164).

Nessa perspectiva, a educadora foi muito perspicaz no trato com a narrativa do patinho feio. Contava a história sentada na frente das crianças bem pequenas e trazia o livro para perto delas, o que propiciou mais interesse na contação.

Foto 31 - A educadora detalha o cenário da narrativa



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 32 - Educadora mostrando a capa do livro O patinho feio



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Um enredo perpassado pelo medo da rejeição e pela exclusão, assim a narrativa retrata a vida desse patinho. A contadora da história trazia os olhares das crianças bem pequenas para o livro e perguntava se conheciam o personagem. Um menino, muito curioso e falante, disse que era o o patinho feio. Falava e apontava o dedo para a página do livro.

Foto 33 – A criança bem pequena procurando o patinho feio no meio da família de patos



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 34 - A criança bem pequena encontrando o patinho. Reconheceu que era diferente pela cor cinza.



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Na finalização dessa contação, a educadora falava sobre a importância de respeitar o colega e sempre “tratar bem o amiguinho”. Dizia que ele encontrou outros cisnes no lago e se reconheceu como tal. As crianças bem pequenas gostaram da encenação da história e batiam palmas quando a professora disse que ele estava feliz com os novos amigos que encontrou na lagoa.

O livro referência para o Berçário 2 é No tempo de Sol, de Natália Barcellos com ilustrações de Naj Formiga. A narrativa trata da diferença de percepção do tempo pelo olhar da criança e pela ótica do adulto. Sol, uma menina sonhadora, é filha de Luna, uma mãe solo e professora que leciona em duas escolas. A narrativa trabalha com as dificuldades cotidianas, mostrando a importância da amizade e das relações verdadeiras. A diversidade, neste livro, tem enfoque no respeito às diferenças do tempo que é percebido de modo peculiar pela criança, já que sonha, brinca e imagina

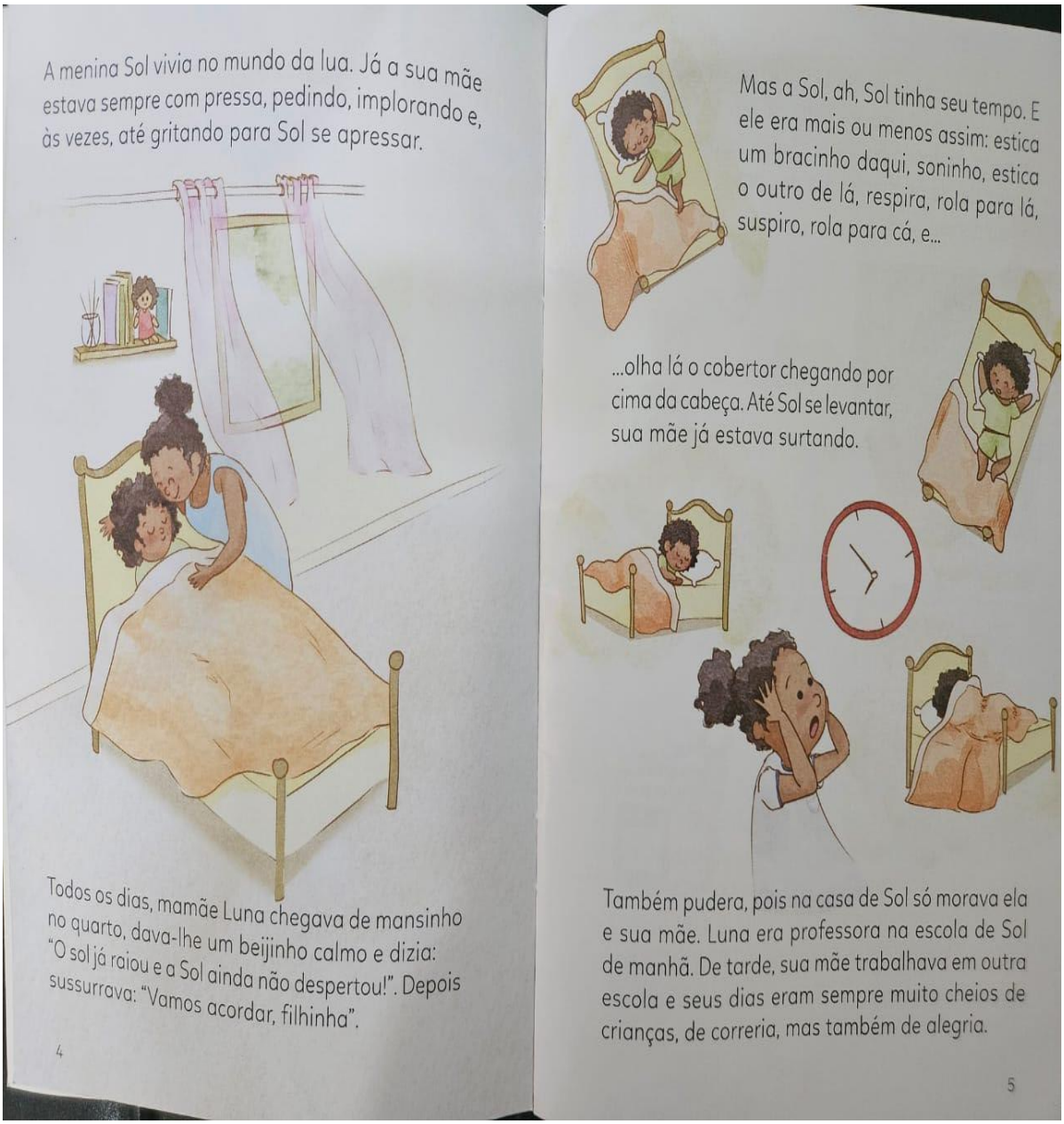
cenários vislumbrantes. Já o tempo do adulto é permeado pela rapidez e pelos compromissos. O livro nos alerta sobre a importância de parar, respirar e nos conectar com a natureza, com nós mesmos e com o mundo.

Imagem 42 - Capa do livro base para o projeto no Berçário 2



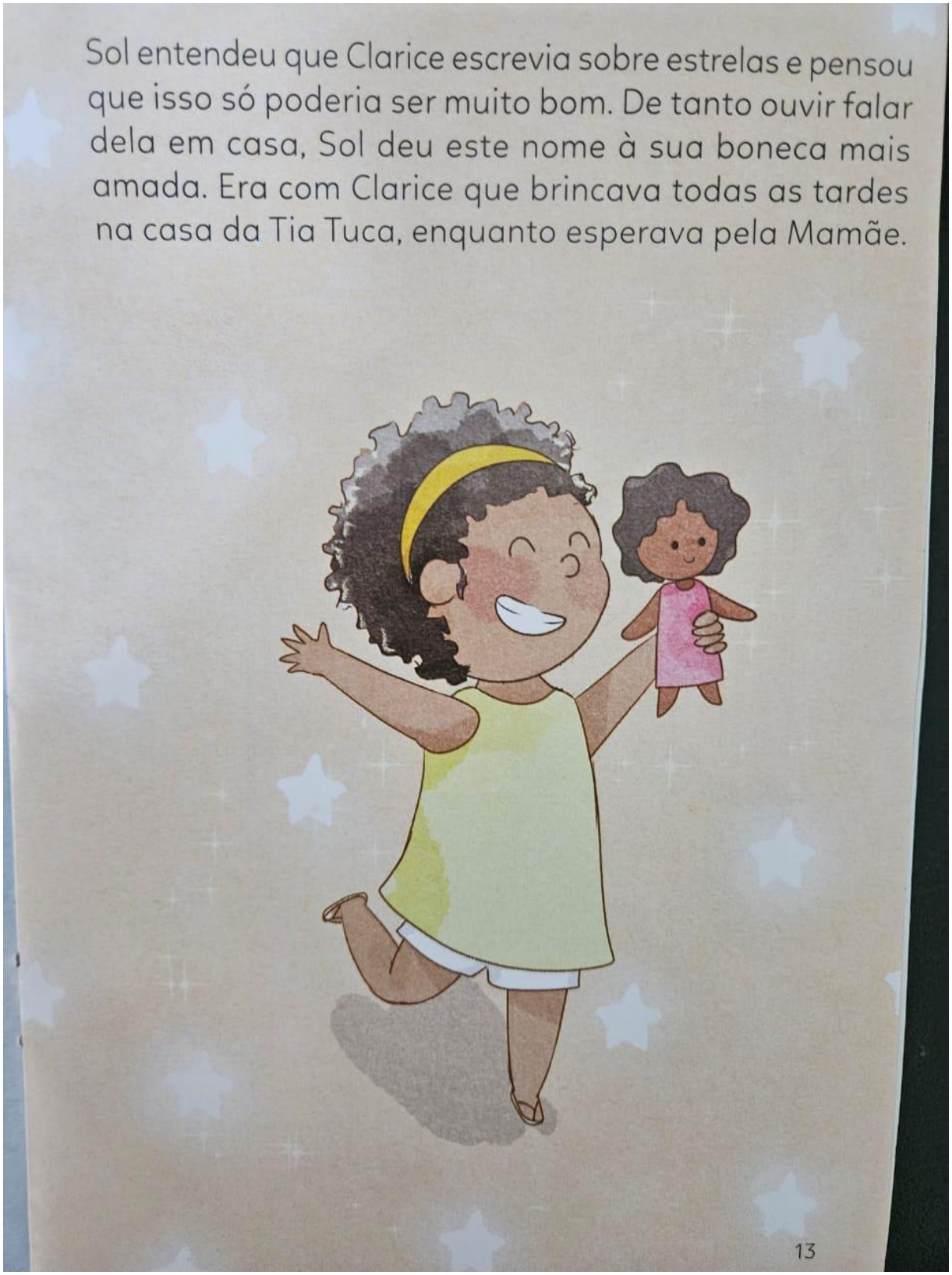
Fonte: Barcellos (2024).

Imagem 43 - O início da história



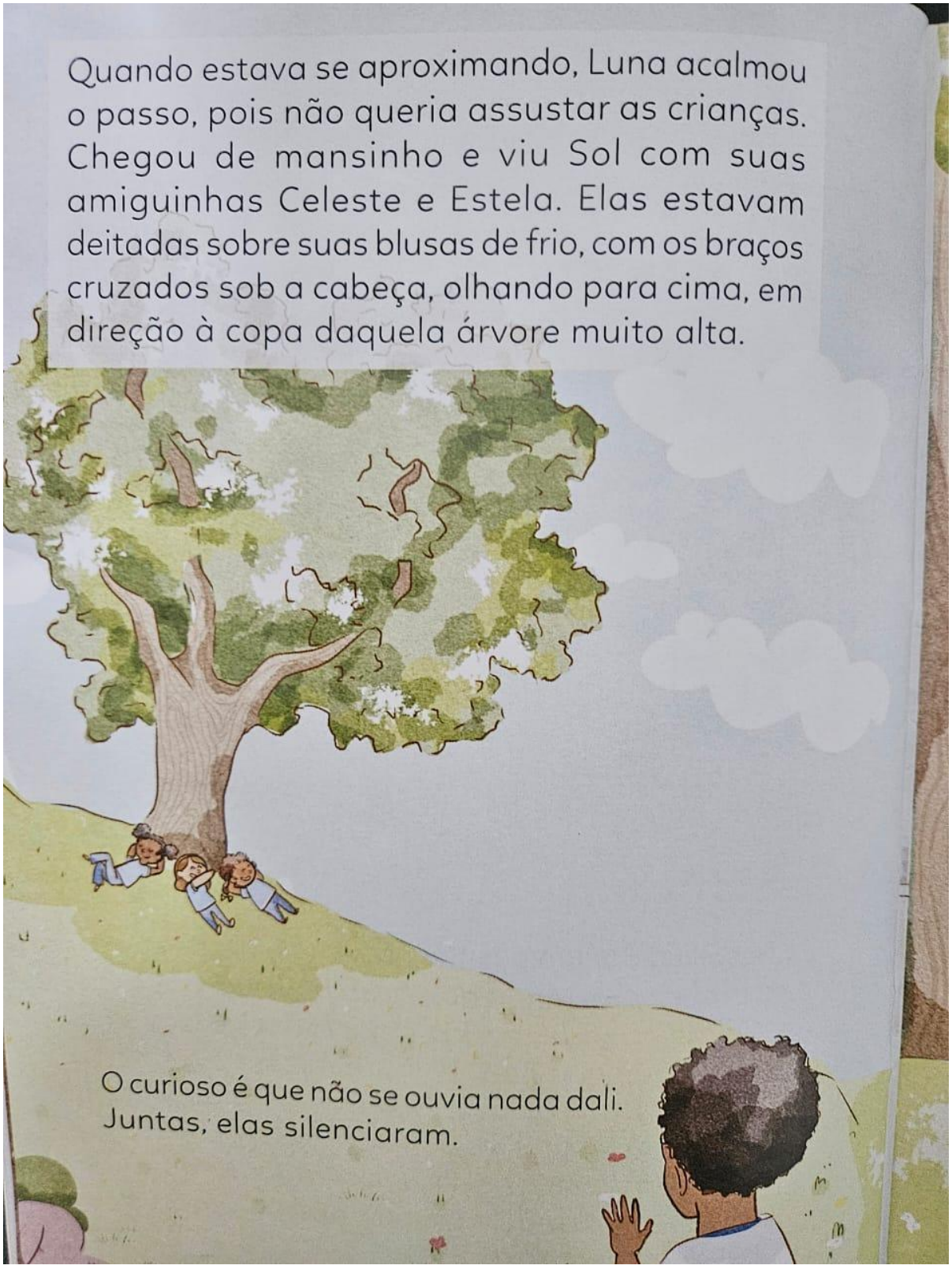
Fonte: Barcellos (2024).

Imagem 44 – Sol ganha de sua mãe uma boneca. A menina a chamou de Clarice



Fonte: Barcellos (2024).

Imagem 45 - Depois de muito procurar Sol pela escola, a mãe a encontra, com as amigas, deitada embaixo de uma árvore



Fonte: Barcellos (2024).

Imagem 46 – Mãe e filha deitam debaixo da árvore. Sol pede para a mãe sentir o tempo... desacelerado...calmo...tranquilo e sereno

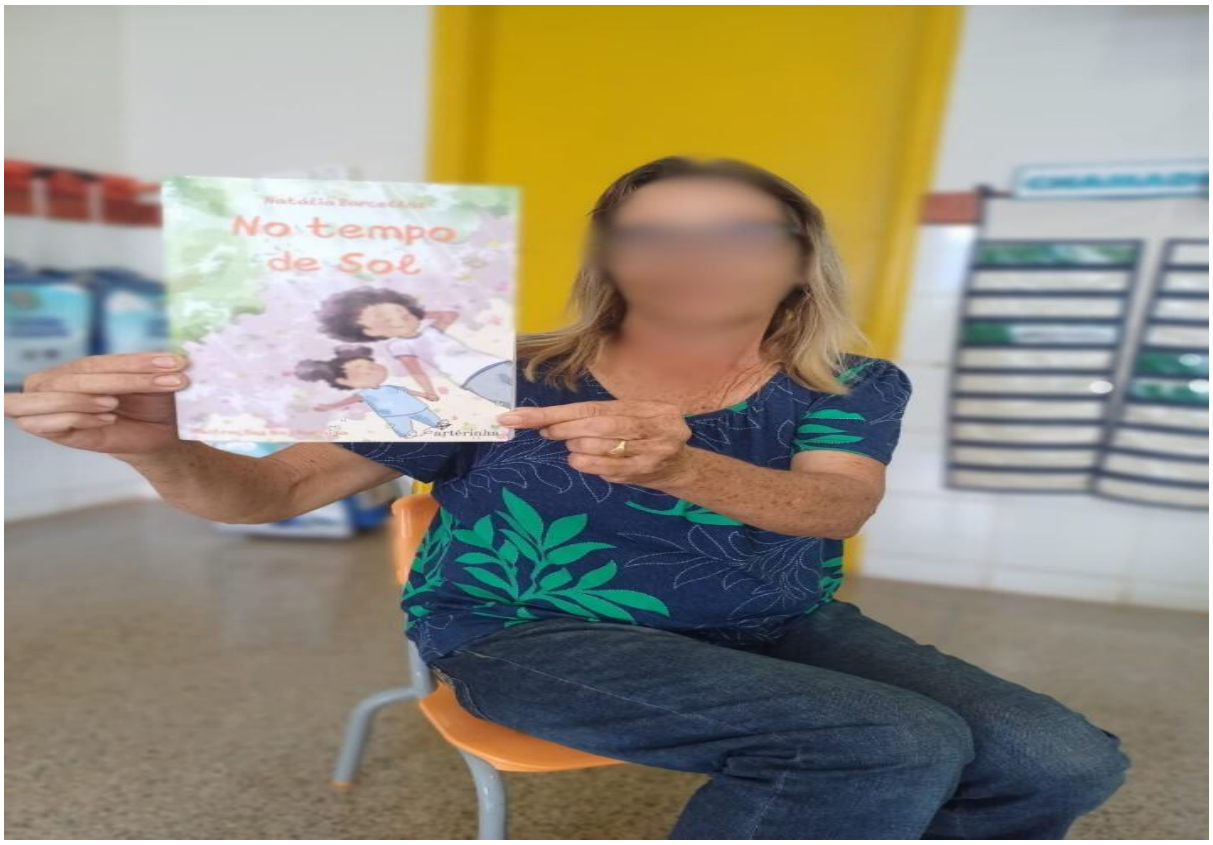


Fonte: Barcellos (2024).

A contação dessa narrativa fez com que as crianças bem pequenas ficassem atentas à fala da educadora. Ela contava a história sempre contextualizando o tempo presente com o tempo passado, reportando-se à época em que morava no sítio junto com a família, quando criança e adolescente. A educadora contava que tinha a sensação de que o tempo dela era maior que o dos pais, pois brincava no quintal cheio de laranjeiras e abacateiros. O dia era longo e feliz. Tudo tinha uma magia diferente. No entanto, percebia que os pais vivam atarefados e sempre lutando contra o relógio

para dar conta dos compromissos.

Foto 35 - Educadora mostrando a capa do livro



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Foto 36 - Educadora contando a história para as crianças bem pequenas



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

Ao contar essa história, percebia o silêncio das crianças bem pequenas. Ficaram mais atentas à fala da educadora que rememorava a fase em que viveu no sítio. Foi uma experiência literária prazerosa, uma vez que a contadora dessa história mobilizou o tema central – o tempo – para contextualizá-lo com uma fase de sua vida. Acredito que isso tenha sido a estratégia que a educadora usou na contação para levar as crianças a uma viagem ao passado. Algumas perguntavam se o quintal do sítio era grande ou se tinha boi ou árvore lá. A educadora conversava com os alunos e dizia que o sítio onde morou era um lugar bem grande, cheio de bichos e natureza.

A educadora, ao finalizar, conversou comigo e disse:

> Essa história me emocionou. Tocou a minha infância. Como o tempo da criança é mágico e vivo. Nós, adultos, corremos tanto. Trabalhamos...pagamos contas...e perdemos de vista a imensidão, as árvores, as flores, o sol e as nuvens. Eu preciso desacelerar... O fim da narrativa trouxe essa reflexão. A mãe para por um momento. Deita na grama com a filha e valoriza esse momento tão especial. Que bonito ...

Para a Classe Intermediária, CI, o livro que norteará o projeto é A menina do vestido amarelo, de Maria Chocolate.

Imagem 47 – Capa do livro base para o projeto na Classe Intermediária



Fonte: Chocolate (2024).

A história conta a vivência de uma garota preta de sorriso fácil. Ela tinha um sonho de usar um vestido amarelo e dançar em um baile com essa roupa.

Imagem 48 - A menina sonhando com o vestido



Fonte: Chocolate (2024).

Um dia, foi convidada para ser dama de um casamento e usou o vestido da cor que tanto desejava.

Imagem 49 - A felicidade estampada no rosto



Fonte: Chocolate (2024).

No entanto, ao sair da igreja, foi alvo de bullying[9]. Muitos olhares preconceituosos e julgadores atravessaram a menina que se sentiu intimidada com tamanha manifestação.

Imagem 50 - O preconceito destilado contra a menina de vestido amarelo



Fonte: Chocolate (2024).

Para vencer essa situação, a menina foi apoiada pelos amigos e se sentiu forte e amparada.

[9] O *bullying*, também chamado de intimidação sistemática, é “todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas”, conforme definido pela Lei nº 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 1 dez. 2024.

Imagem 51 - O acolhimento que dissipa o preconceito e a intolerância



Fonte: Chocolate (2024).

O tempo passou e aquela menina se transformara em uma mulher empoderada e orgulhosa da cor da sua pele e da sua ancestralidade. Ela passou a contar a história para outras crianças, ressaltando que o amarelo combina com a pele negra e com todas as cores. A narrativa trabalha a beleza negra com leveza, humor e carinho. Sem espaço para o preconceito.

Imagem 52 - A experiência trouxe a lição de combater o preconceito. Isso foi disseminado pela menina que se transformara em uma linda mulher



Fonte: Chocolate (2024).

A educadora, durante essa contação, ressaltou a importância dessa narrativa para trabalhar nas crianças bem pequenas a empatia. Não se trata de desconstruir posturas preconceituosas, porque as crianças de 0 a 3 anos não têm essa contaminação. O projeto trabalha na perspectiva de construir uma postura cidadã e humanizada com o próximo, independente de sua etnia, cor, raça, credo.

Foto 37 – A educadora contando a história da menina do vestido amarelo



Fonte: elaborada pelo autor (2024).

A educadora foi muito sensível ao desenvolver a narrativa. Falava da beleza das cores, dizendo que todas têm a sua particularidade e somam para construir a diversidade.

As crianças bem pequenas ficaram atentas e diziam que a menina da história era bonita. Inclusive, uma aluna disse que a tia tinha uma roupa amarela parecida com a da personagem. Ao tratar do *bullying*, a educadora dizia que não podemos desrespeitar ninguém pela roupa que usa ou pela cor da pele. Todos são diferentes e essa característica é bem-vinda na escola e na convivência. Também reforçou a importância de apoiar o outro nas dificuldades.

A educadora ressaltou que a menina de vestido amarelo superou a tristeza que o preconceito lhe causou por causa da rede de apoio que a cercava. Muitos amigos que a abraçaram e a fizeram se sentir importante e pertencente ao grupo social. As crianças bem pequenas esboçaram sorrisos e olhares encantados com a narrativa.

Sobre o desenvolvimento do projeto, as diretrizes para a sua implantação, à luz de Katz e Chard (1997) são:

- Garantir a participação das crianças sobre os objetos a serem conhecidos.

Tanto as crianças quanto o professor envolvem-se com o progresso do trabalho, criando comunicações e diálogos sobre os rumos do projeto. Para Katz e Chard (1997), a comunicação entre as crianças e o professor é de extrema importância:

> Esses relacionamentos representam vários benefícios. O primeiro é que as crianças são engajadas em um trabalho excitante, que inclui tomar decisões sobre o que representar, como coordenar esforços e resolver visões conflitantes dos vários colaboradores de um projeto, etc. Em segundo lugar, uma vez que a mente tanto dos professores quanto das crianças encontra-se em questões de real interesse para ambos, a mente dos professores também é engajada (Katz; Chard, 1997, p. 47).

- Planejar com as crianças, executar com as crianças e avaliar com as crianças. No trabalho com projetos não há lições formais pré-determinadas que devam ser seguidas, mas se criam atividades que contribuam para o desenvolvimento de um tema de forma contextualizada e significativa;

- Garantir que a criança avance no seu desenvolvimento. Para isso, as atividades a serem realizadas e pensadas devem partir do que a criança pode ser capaz de fazer e não se basear sempre naquilo que a criança já faz. Deve-se permitir que a criança avance nas suas potencialidades, capacidades, aptidões e interesses, “ou seja, devemos trabalhar sobre o futuro, sobre o desenvolvimento possível da criança e não sobre o nível já alcançado que não apresentaria desafio para a criança” (Mello, 1997, p. 4).

- Registrar todo o processo. Isso faz com que a criança interprete o que está conhecendo e manifeste as impressões sobre o tema desenvolvido.

Portanto, esses registros constituem o produto do projeto e são tão importantes quanto o processo, pois são uma forma de compartilhar o conhecimento e demonstrar o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas em relação ao tema estudado. Para Rabitti (1999, p. 131), “o produto é importante pelas suas capacidades comunicativas, ou seja, as capacidades que tornam visível o pensamento da criança”.

Um aspecto importante no trato com projetos é a avaliação com a participação dos alunos. No tocante à creche, o bebê e a criança bem pequena participa manifestando interesse pela temática, mostrando suas impressões e percepções a respeito das narrativas que acompanha das educadoras. É importante considerar a fisionomia do bebê para avaliar como está recebendo a literatura. Para as crianças bem pequenas, importa ouvir as impressões que obteve da leitura, oportunizando o momento de fala, dando atenção às suas vozes, compreendendo-as como parte significativa do seu processo de aquisição de conhecimentos.

Ainda sobre avaliar o projeto, o educador precisa ter clareza acerca dos objetivos desse trabalho. Avalia-se não somente o desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, mas o próprio trabalho do educador, não no sentido de julgar como certo ou errado, bom ou mau. A condução deve ser no sentido de redirecionar a ação pedagógica para que atinja os seus objetivos, sempre valorizando a reflexão do trabalho para compreender as contribuições ofertadas aos bebês e às crianças bem pequenas e para compartilhar as experiências exitosas.

De modo concomitante a todo esse processo, a documentação e o registro são realizados. Essa documentação inclui diálogos gravados, vídeos, fotografias, desenhos. Essas produções não somente auxiliam no momento de rever com os bebês e com as crianças bem pequenas suas participações como também podem ser levadas aos outros grupos para discussão dos objetivos alcançados. Ademais, podem ser usadas para exposição a fim de propagar a expansão do projeto e as suas contribuições na construção de uma escola permeada pela literatura infantil.

5.5 Projeto de leitura: práticas pedagógicas e formação continuada de educadores

> Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial (Manguel, 1997, p. 20).

O último encontro formativo teve como título “Projeto de leitura: práticas pedagógicas e formação continuada de educadoras”. Esse momento de reflexão teórica buscou colocar em evidência o projeto “Respeito às diferenças: a riqueza da diversidade ocupando todos os espaços da creche” que trabalha a importância de descontruir a ideia de homogeneidade a partir da perspectiva de que as diferenças são bem-vindas e enriquecedoras ao ambiente escolar. Para o projeto ser mais expressivo, o carrinho de bebê foi conduzido por todos os espaços para propagar a literatura infantil.

Imagem 53 - Parte de trás e da frente do carrinho

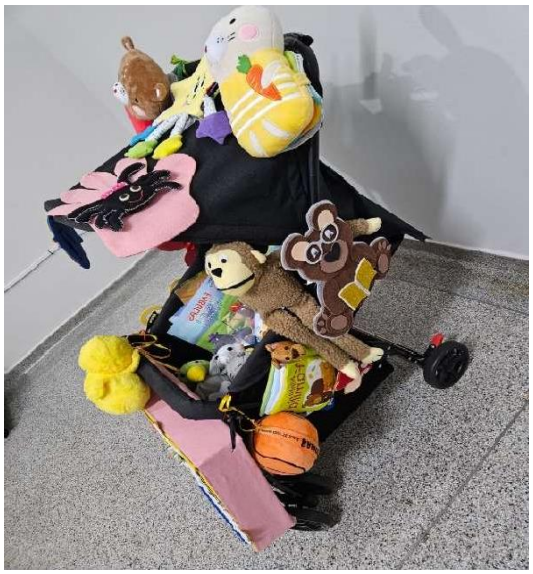




Fonte: elaboradas pelo autor (2024).

A ideia é de que a condução desse carrinho não leve somente os recursos lúdicos contidos nele, mas que propague o literário de forma prazerosa e ressignifique a creche como espaço educativo e intencional.

Imagem 54 - Laterais direita e esquerda do carrinho





Fonte: elaboradas pelo autor (2024).

O projeto iniciou-se em 05 de novembro de 2024 e foi finalizado em 20 de dezembro, último dia letivo. Totalizou quarenta e cinco dias. A motivação para estender as teias literárias por todo o espaço da escola foi bastante intensa entre as educadoras. A E8 asseverou:

> Trabalhar com um projeto é uma forma de mobilizar uma temática comum

> para movimentar diferentes abordagens pedagógicas. Para os bebês, o trato será diferente de uma criança de classe intermediária que tem mais de 3 anos. Importante é plantar a semente literária nos pequenos e acreditar que dará frutos no futuro. Que o fruto seja a apreciação pela literatura e a formação leitora. Esse é um grande legado que o educador pode proporcionar aos seus alunos.

Destaca-se a estreita relação entre o desenvolvimento de abordagens pedagógicas intencionais com o nível de formação do educador. Tem-se, em suma, uma relação diretamente proporcional, pois quanto mais o educador estiver imerso em referenciais teóricos que consubstanciem as suas ações pedagógicas, mais significativas e sistematizadas serão as atividades propostas para os bebês e para as crianças bem pequenas.

É importante ressaltar o papel do educador como leitor das histórias literárias. Essa leitura não busca cumprir um protocolo escolar imposto por uma rotina de trabalho. O reconto de narrativas deve estar além de um dever profissional. Para Villardi (1999) a leitura precisa assumir uma perspectiva prazerosa de interação com os alunos, de modo que o fruir literário seja um momento esperado e especial tanto pelo educador – mediador das práticas leitoras - quanto pelos ouvintes.

> (...) se a leitura for vista não como um cumprimento de um dever, mas como um espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo, quanto afastar-se dele, buscando na literatura aquilo que a vida nos nega, quer sob a perspectiva da realidade, quer sob a da fantasia. Para que isso ocorra, o hábito, por si só, não chega. Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda a vida (Villardi, 1999, p. 13).

Nesse percurso literário, as narrativas buscam desenvolver integralmente todos os aspectos da criança de 0 a 3 anos inserida na creche. Para alcançar tal finalidade, o trabalho com projetos torna-se uma ferramenta potente para revestir o ato educativo de significância pedagógica. Depreende-se que o projeto é um mobilizador da leitura para despertar no educador a necessidade de aprimorar as suas práticas de leitura para os bebês e para as crianças bem pequenas.

Assim, ao pensar no ato da leitura, remete-se a Paulo Freire, quando o autor estabelece uma relação entre o texto e a leitura, quando se dedica em suas produções a refletir sobre a compreensão crítica do ato de ler, visto que, para ele, a leitura da palavra e a leitura do mundo se entrecruzam:

> Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...]. Este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos (Freire, 2002, p. 20).

Dentro dessa perspectiva freiriana, se a leitura de mundo precede a leitura da palavra, faz-se importante o educador conhecer o contexto social do aluno com a qual convive no cotidiano. Esse conhecimento é pertinente para traçar o projeto de leitura em contato com as famílias. Estabelecendo um profícuo diálogo com os pais acerca do trabalho com projetos é credibilizada a instituição creche como unidade educadora. Outrossim, cria um movimento de parceria com os familiares no sentido de se engajarem na intencionalidade do trabalho pedagógico da escola.

No tocante ao modo como o projeto é desenvolvido pelo educador, existe a premissa da leitura que norteia toda a ação pedagógica. Nesse sentido, para que o trabalho tenha um impacto literário maior sobre os bebês e as crianças bem pequenas, existe o pressuposto de que o educador precisa ser um assíduo leitor. Com Larrosa (1996), percebemos que o ato de ler é revestido de um potencial formador. O autor reporta-se à leitura com algo:

> [...] que nos forma (ou nos de-forma, ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz a um meio para adquirir conhecimentos (Larrosa, 1996, p. 16).

Com base na referida proposta, aprimorar a competência leitora do educador é uma necessidade para dinamizar o projeto e torná-lo mais atraente em sua composição. De acordo com Manguel (1997, p. 85), é necessário:

> Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler.

A respeito do processo da leitura, reconhecemos o quanto é algo dinâmico. Ler implica não somente apreender o significado, entretanto trazer, para o texto lido, a experiência e a visão de mundo do leitor. Nesse sentido, quanto mais repertório o educador tiver, mais mobilizará saberes para tornar o projeto um território de leitura fértil.

Além da importância de ter um repertório vasto para ser um contador de história, é necessário que o educador tenha a sensibilidade para respeitar o tempo do bebê e da criança bem pequena para apreenderem o texto literário. A título de exemplificação, o conto de fadas é uma narrativa que produz fascínio e mistério nos ouvintes. Ao se apropriar desse gênero textual nas práticas leitoras, o educador

precisa compreender o momento de assimilação que os bebês e as crianças bem pequenas precisam para apreciar as informações e encenações dessas narrativas. Para Bruno Bettelheim:

> (...) quando os contos de fadas estão sendo lidos para crianças em salas de aula ou em bibliotecas durante a hora da história, as crianças parecem fascinadas. Mas com frequência elas não recebem nenhuma oportunidade de meditar sobre os contos ou reagir de outra forma; ou eles são amontoados imediatamente com outra atividade, ou outra história de um tipo diferente lhes é contada, o que dilui ou destrói a impressão que a história de fadas criou (...) Mas quando o contador dá tempo às crianças de refletir sobre as histórias, para que mergulhem na atmosfera que a audição cria, e quando são encorajadas a falar sobre o assunto, então a conversação posterior revela que a história tem muito a oferecer emocional e intelectualmente, pelo menos para algumas crianças (Bettelheim, 1980, p. 75).

Em suma, na medida em que o educador se torna familiar com o texto, em especial o literário, é potencializada a sua formação leitora crítica e criativa. Esse processo envolve “uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (Freire, 2002, p. 11).

Outra consideração é o momento que antecede à contação de histórias. O educador precisa compreender que a preparação é necessária para envolver os bebês e as crianças bem pequenas em um universo mágico e fascinante, fruto da fantasia que as histórias são capazes de propiciar aos ouvintes. Quanto mais domínio do enredo do texto o professor tiver, aliado com a dramatização e com a entonação de voz que explorem a emoção do literário, mais envolvente a contação acontece. Em consequência, mais encantados e instigados ficam os ouvintes. Para Ribeiro (2002):

> (...) estudar a história previamente proporcionará, no momento de contá-la, segurança, tranquilidade e naturalidade. Além do que, se errarmos, nos perdermos em algum trecho, saberemos sair do enrosco com facilidade. Ter a história clara na mente nos permite fazer interferências e formar imagens rápidas em torno de detalhes soltos e imprescindíveis à estética e à visualização. Só podemos contar aquilo que sabemos, acontecimentos sobre os quais temos um relativo domínio, uma certa familiaridade. Se eu não procurar saber mais dos medos, dúvidas, fraquezas, desejos e sentimentos dos personagens, que tipo de emoção eu vou conseguir produzir com minha narração? (Ribeiro, 2002, p,16).

Pensando em ser contadores de histórias que estudam a narrativa antes de anunciá-la, o educador pode desenvolver um projeto para promover o literário a partir de uma temática comum. Espera-se que o educador esteja engajado nessa proposta de trabalho de tal sorte que leia em voz alta para os bebês e as crianças bem pequenas e interprete as cenas a fim de expandir a literatura infantil na creche. Nesse

momento da formação, a E11 considerou:

> Acredito que quanto mais o professor é leitor, mais estratégia de leitura e performance para desenvolver um projeto ele terá. Se quisermos ler para as crianças a fim de que apreciem uma narrativa e, no futuro, se tornem leitores, precisamos dizer o quanto a leitura é prazerosa e ajuda a melhorar o vocabulário, a conhecer novos lugares e novas cultura, a ter um pensamento mais elaborado, enfim... o professor que gosta de ler vai transparecer isso para as crianças.

Espera-se que este estudo contribua para que os educadores desenvolvam práticas de leitura cada vez mais significativas e intencionais. Para isso, podem contar e recontar histórias para permear o espaço da creche com magia, descobertas e fascinações, características tão intrínsecas à literatura infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-gratis/livro-imaginativo-magia_829638.htm#fromView=keyword&page=1&position=26&uuid=ee157047-0e59-4e3e-8714-3c24f97714a3&query=Historia+Infantil, 2024.

“As únicas coisas eternas são as nuvens...”

(Mário Quintana, 2008, p.65).

A sexta seção trata das considerações finais, apontando a pesquisa como passível de revisitações em seus estudos. Isso significa que a estrada de uma investigação é sempre aberta e suscetível a redimensionamentos. Frente a isso, tratar a temática da literatura infantil para a formação continuada de educadores no desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas torna-se um campo passível de idas e vindas. Pensar, repensar, refletir sobre o texto literário é um movimento de aprendizagem, renovação e aprimoramento que o educador está inserido em suas práticas pedagógicas.

Acerca do título desta tese de doutoramento, destaca-se a palavra PARA. Do ponto de vista morfológico, PARA é uma preposição de finalidade. De forma proposital, a duplicidade do PARA no título ocorre para ressaltar a literatura infantil como instrumento pedagógico potente para FORMAR e para DESENVOLVER. Nesse retrato, o texto literário é possibilidade de formação continuada para o educador que conta e reconta narrativas que trazem o deleite e o alegria para a Educação Infantil de 0 a 3 anos.

Ademais, a literatura infantil compreende a valoração do reconto de histórias para desenvolver a apreciação literária. No entanto, não se limita a isso. O trabalho literário também desenvolve uma perspectiva de formação leitora, uma vez que as histórias infantis desenvolvem nos bebês e nas crianças bem pequenas o apreço pela leitura e o encanto pelas narrativas que transcendem o espaço real e ocupam o campo da imaginação, dando possibilidades de adentrar em reinos, castelos, florestas, mares e mundos desconhecidos.

Logo, a literatura infantil é permissão para se deslocar do caos cotidiano e, por momentos, ainda que breves, para se refugiar em espaços encantados que trazem alento e renovo para a vida repleta de percalços.

Destaca-se o fazer literário como uma ação intrínseca ao ambiente escolar. Pensar, portanto, em uma pesquisa realizada na Educação Infantil de 0 a 3 anos é, a priori, conceber a escola como:

> [...] o lugar não só de acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas demandas, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido; em outras palavras, escola, é, por excelência, a instituição da alteridade, do estranhamento e da mestiçagem – marcas indeléveis da medida de transformabilidade da condição humana **(**Aquino, 1998, p. 138).

Considerando o espaço escolar onde a pesquisa foi desenvolvida, constatou-

se uma nova demanda nesse lugar: amplificar a cultura literária nas práticas leitoras de tal sorte que a instituição educacional não estivesse apenas na perspectiva do cuidar, cultura fortemente arraigada no processo histórico-social-cultural da creche.

Levantar o mastro da literatura infantil e hastear a bandeira de contação de história é um desafio a que se propôs essa pesquisa. Tornar o ambiente, perpassado pelo choro dos bebês, pela troca de fraldas e pela iniciação da fala, em um território de leitura, rompendo o senso comum de que a modalidade creche apenas cuida, torna-se um imperativo nesse estudo.

O compromisso de expandir as tendas literárias é uma constante a favor da melhoria da qualidade do ensino e dos processos formativos que a Educação se compromete a assumir, como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, 9.394/96, em seu artigo 1º:

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Pode-se considerar como direitos intrínsecos os processos de formação que a criança tem de desenvolver em seu percurso educativo. Nesse sentido, concorda com essa premissa o artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, 1990:

> Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990).

Compreende-se, pois, que nenhuma criança deve ser objeto de negligenciamento. Nessa conjuntura, não desenvolver um trabalho robusto de literatura infantil, para os bebês e crianças bem pequenas, torna-se uma forma de negligenciar o direito desses grupos a esse bem cultural que potencializa todas as frentes de seu desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que o trabalho do educador, com enfoque na Educação Infantil de 0 a 3 anos, deve ser uma ação sistematizada e permeada de intencionalidade pedagógica, esse estudo traz uma reflexão sobre a necessidade de propagar a literatura infantil de modo consistente, tornando o reconto de histórias como parte integrante do cotidiano escolar. Libâneo (1994) destaca que:

> O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da

> formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social (Libâneo, 1994, p. 16).

É relevante destacar que esta pesquisa faz parte da linha de estudo “Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas”. Nessa perspectiva, o objeto de estudo foi pensado, sobretudo, de modo que pudesse contribuir com as práticas de leitura desenvolvidas pelo educador junto aos bebês e às crianças bem pequenas. Em vista desse cenário, o texto literário, projetado para o público infantil, ganhou destaque nessa análise pela forma como potencializa a imaginação e desenvolve a criatividade. Além disso, todos nós trazemos, em nossa memória afetiva, as narrativas ouvidas pelos nossos avós, pais e amigos - principalmente nos tempos da infância: fase com tantas descobertas e aprendizagens.

Com vistas à formação continuada de professores, foi levantado um mapeamento dos estudos feitos sobre a literatura infantil de 2014 a 2024 para tabular os trabalhos correlacionados nessa área. Constatou-se uma escassez de investigação que se debruçasse sobre essa temática, o que impulsionou ainda mais uma imersão nos estudos literários direcionados aos bebês e às crianças bem pequenas.

A investigação buscou - como objetivo geral - analisar a literatura infantil no contexto educacional, observando os moldes que a constituem dentro da modalidade creche, investigando o enfoque literário mais alinhado a uma Educação Infantil promotora de uma cultura literária na perspectiva da formação continuada do educador, dos bebês e das crianças bem pequenas.

Depreendemos que o objetivo geral foi cumprido por meio do acompanhamento das práticas pedagógicas de reconto literário promovidas pelas educadoras. Nesse exercício de observação, pode-se apreender como o fazer literário era realizado a partir das contações de histórias. Foi constatado que o enfoque literário mais alinhado à Educação Infantil de 0 a 3 anos é aquele que se vale de ludicidade e encenações para propiciar o encantamento e a fruição literária no desenvolvimento das narrativas.

Acerca dos objetivos específicos desse estudo, o primeiro foi o acompanhamento dos recursos lúdicos mobilizados pelos educadores na composição de suas aulas para promover a literatura infantil e fomentá-la para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos bebês e das crianças bem pequenas que usufruem o espaço escolar infantil.

No tocante ao cumprimento do primeiro objetivo específico, a seção 4 - que se ateve à análise dos dados – conseguiu contemplar essa intencionalidade. Por meio do acompanhamento das histórias contadas, percebeu-se os recursos lúdicos, materiais confeccionados para enriquecer as contações, contribuindo para representar as narrativas de modo mais concreto e instigante.

O segundo objetivo específico deste trabalho foi a observação do modo como a literatura infantil é representada em sala de aula e em outros espaços, considerando a maneira como os educadores a incorporam em suas práticas pedagógicas. Esse objetivo foi alcançado por meio do olhar do pesquisador para o modo como as professoras representavam a literatura em suas práticas leitoras para os bebês e para as crianças bem pequenas. Essa representação foi observada pelo pesquisador tanto na sala de aula quanto em outros espaços – pátio, gramado, quiosque. Percebeu-se que as educadoras trabalhavam a representação literária, em diferentes lugares, de modo comprometido e criativo. Sempre conduziam as narrativas pelas veredas do faz de conta, promovendo o desenvolvimento da imaginação para conduzir os bebês e as crianças bem pequenas aos espaços mágicos do texto literário.

Na quarta seção, esse exercício de acompanhamento e observação apontou uma interlocução com a fundamentação teórica e com as experiências das educadoras quando descreveram a percepção que trazem das práticas pedagógicas desenvolvidas por meio do trabalho com a literatura infantil.

O terceiro objetivo específico desta tese foi a formação continuada às educadoras para mobilizarem uma ação colaborativa em uma situação prática, aprimorando o trabalho literário para além da beleza estética.

Destaca-se que o cumprimento desse último objetivo ocorreu na quinta seção. Essa etapa do trabalho focalizou os encontros formativos que se propuseram a refletir sobre a literatura infantil e a sua história. Também estiveram em foco, nesses encontros, os recursos lúdicos, como livros sonoros e fantoches, que foram usados nas narrativas para a construção de uma escola cada vez mais literária.

Uma proposição muito significativa dessas formações foi o projeto de leitura - Respeito às diferenças: a riqueza da diversidade ocupando todos os espaços da creche - implantado nas turmas de berçário 1, berçário 2, classe intermediária e recreação. Buscou-se inserir a literatura de forma temática por meio de um trabalho sistematizado que expandisse as narrativas de modo cada vez mais frequente.

Para o prosseguimento do projeto, um carrinho de bebê personalizado foi utilizado para levar livros e brinquedos em todos os ambientes da escola, dando mais sentido e visibilidade a essa experiência literária, de tal sorte que se cumprisse o sentido da expressão “para além”, comumente usada na redação deste estudo.

O termo é utilizado para criar a ideia de movimento literário. O carrinho de bebê - meio de transporte tão emblemático na creche – coloca-se a serviço da expansão literária em todos os espaços. Nesse sentido, a literatura se movia, materializando-se pelas contações de histórias e encenações, para além da sala de aula. As narrativas ressoavam nos gramados, debaixo de árvores, nos quiosques, nos parques e nos pátios. Ocorre, pois, a valorização dos espaços integrados à escola. Lugares onde os bebês e as crianças bem pequenas ocupam diariamente nas diferentes atividades promovidas pelas educadoras.

O impacto desse projeto culminou na implantação de uma política pública municipal. Em visita à escola, um vereador acompanhou as práticas leitoras e ficou sensibilizado com o tema e com as narrativas. Na câmara municipal, em 27 de novembro de 2024, o vereador “F”[10] fez a proposição do projeto de lei 1.223/2024 – que versou sobre a criação da semana municipal de incentivo às práticas de leitura e do dia do livro infantil. Essa proposição foi votada e aprovada, por unanimidade, pelos vereadores na sessão de 13 de dezembro de 2024, culminando na concretização da lei número 892:

> Art. 1 - Fica instituída no Município a "Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura", a ser comemorada na última semana do mês de outubro, próxima ao dia 29 de outubro - "Dia Nacional do Livro".
> Art. 2 - Na "Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura" a Prefeitura e o Departamento de Educação poderão divulgar a importância dos estudos no cotidiano das pessoas, bem como, a relevância da prática da leitura, promovendo eventos de leitura, feiras, exposições de livros e palestras incentivadoras de leitura nas Unidades Escolares.
> Art. 3 - No dia 18 de abril de cada ano será divulgado e comemorado o Dia do Livro Infantil, aplicando-se, no que couber, as disposições do artigo 2o.
> Art. 4 - Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

Depreende-se, pois, que esta tese de doutoramento trouxe, em sua defesa, a necessidade de tornar a instituição de Educação Infantil de 0 a 3 anos um território de leitura. Para esse empreendimento, faz-se necessário mobilizar as educadoras para serem contadoras de histórias. Dessa forma, é possível promover uma escola permeada de encantamento e imaginação, frutos da difusão da literatura infantil.

---

[10] Para preservar o anonimato, o vereador será chamado de “F”.

Para trabalhar na perspectiva de implantar uma cultura literária no ambiente escolar, a metodologia da pesquisa-ação foi fulcral em seus desdobramentos, pois partiu do pressuposto de que uma ação só tem resultados satisfatórios por meio de um trabalho colaborativo. Nesse panorama, esforços foram envidados por todos as educadoras para sanar uma cultura de contação de histórias muito aquém do esperado. Essa fragilidade foi sanada por meio dos seguintes fatores:

a) identificação dessa problemática, diálogo com as educadoras e conscientização da realidade para uma tomada de decisão;

b) encontros formativos para garantir formação continuada em serviço, como preconiza a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 (Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada):

> Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, 2018).

c) proposição de um projeto de leitura para expandir as práticas leitoras e fortalecer o engajamento da literatura infantil no espaço escolar da creche;

d) implantação de uma política pública, lei nº 892, que culminou no incentivo à leitura por meio de ações políticas que tornaram essa legislação um marco histórico do munícipio.

Diante dessas mobilizações que fortaleceram o fazer literário no âmbito escolar infantil, seguem alguns desafios que se mostram constantes. O primeiro é a formação continuada às educadoras, já que, a cada ano letivo, existe uma rotatividade de educadores na escola. Isso acontece em virtude do processo anual de remoção que dá mobilidade a esses profissionais para mudarem de sede, ou seja, podem lecionar em outra escola do município.

Em face disso, faz-se imperioso ofertar esses encontros formativos todos os anos para mobilizar os novos educadores a desenvolverem a contação de história como instrumento de ludicidade e desenvolvimento para os bebês e para as crianças bem pequenas. Essas formações também renovam e estimulam os educadores que já participaram desse movimento, dando mais aporte teórico para desenvolverem a

literatura infantil com mais intencionalidade e sistematização em suas práticas pedagógicas.

O segundo desafio é monitorar as práticas de leitura, não no viés disciplinar, fazendo juízo de valor. A ideia é de que o monitoramento aconteça de modo colaborativo, humanizado e criativo. Tudo visando ao desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos. Monitorar para incentivar, cada vez mais e melhor, as narrativas que encantam e seduzem tanto os bebês e as crianças bem pequenas quanto os adultos no ambiente educativo.

O terceiro desafio é trabalhar, com afinco, a concretização da lei municipal, que versa sobre o incentivo às práticas de leitura, por meio de palestras aos educadores sobre a temática da literatura infantil. Além desse feito, faz-se imprescindível fortalecer a semana comemorativa de leitura, promovendo mais contações de história e tornando esses dias como festivos para a comunidade escolar e local. Todo esse movimento visa dar visibilidade às práticas de leitura de tal sorte que se torne parte integrante do cotidiano escolar e do calendário municipal.

Portanto, fica o desafio de propagar a literatura infantil como um compromisso ético e profissional de todos os educadores, sobretudo daqueles que trabalham na Educação Infantil de 0 a 3 anos, a fim de construir nos bebês e nas crianças bem pequenas, centros de toda e qualquer ação pedagógica, o interesse pelas letras, o amor pelos livros, a futura formação leitora, crítica e criativa, e o encantamento pelas narrativas que os transportam para outros mundos e épocas. Enfim, que essa literatura seja uma constante nas práticas pedagógicas para a construção de uma escola cidadã, equitativa, inclusiva e, também, LITERÁRIA.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. (org.). **O mito da infância feliz:** antologia. São Paulo: Summus, 1983 (Coleção Novas Buscas em Educação, vol. 16), 61 p.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**. São Paulo: Scipione, 1989, p. 65-95.

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

ALMEIDA, A. R. S. A. **Concepção Walloniana de afetividade:** uma análise a partir das teorias do desenvolvimento e das emoções. Dissertação de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1999.

ALVES, R. **A gestação do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.

AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summuns, 1998.

ANDRADE, A.M; PIRES, A. D. **No pomar de Drummond**: nova seara crítica. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 344p,; 21cm, - (Estudos Literários, nº14).

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ASSUMPÇÃO, M. C. M. **Cachinhos Dourados**. São Paulo: Sistema de Ensino Abril Educação S/A, 2006.

BANDEIRA, M. **Antologia poética.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa.** Tradução: José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARCELLOS, N. **No tempo de Sol**. Appris Editora: Curitiba-PR, 2024.

BATINDER, E. **Um amor conquistado:** o mito do amor materno. Tradução: Waltensir Dutra. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BATISTA M. C; LOPES M. E; JÚNIOR J. S. A**. Bebetecas nas Instituições de Educação Infantil**: Espaços dos Livros e das Leituras para crianças menores de Seis Anos. Educação em Foco, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 107-123

BELINK, T. **O grande rabanete**. São Paulo: Editora Moderna, 2014.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA. **Teses e Dissertações**. 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 ago. 2024.

BORDINI, M. da G. **Poesia e consciência linguística na infância**. *In*: SMOLKA, A. L. B. *et al*. Leitura e desenvolvimento da linguagem. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989, p. 53-68.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Volumes 1, 2 e 3). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei 9.394/1996 – Brasília: MEC, SEB, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 dez. 2024.

BRASIL. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961**. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 15 out. 2024.

BUCHWEITZ, D. **Maria tinha uma ovelha pequena**. São Paulo/SP: Ciranda Cultural Editra e Distribuidora Ltda., 2006.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BURKE, P. **A Escola dos Annales 1929-1989:** a revolução francesa da historiografia. São Paulo: UNESP, 1997.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: CUP, 1999.
BUSATTO, C. **Contar e encantar:** pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CÂNDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: VÁRIOS ESCRITOS. São Paulo: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 1995, p. 169-191.
CHIARELLI, L. K. M. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser**. Revista Recre@rte Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

CHOCOLATE, M. **A menina do vestido amarelo**. Rio de Janeiro: Editora Panóplia, 2024.

COELHO, N. N. **A literatura infantil: história, teoria, análise:** das origens orientais ao Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Quíron/Global, 1982.

COUNTY STUDIOS. Projeto Papel. Livro de Histórias em Pop-UP. **Os três Porquinhos**. Tradução: Ruth Marschaleck. Hinkler Books Pty Ltd., UK, 2011.

COUTINHO, A**. Que é literatura e como ensiná-la**. Notas de teoria literária. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 8-15.

COZBY, P. C. **Ética em pesquisa**. *In*:_. Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. São Paulo: Atlas, 2003, p. 51-79.

CUNHA, M. A. A. C. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Ática, 1987.

DEL PRIORE, M. (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

EDWARDS, C. **Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia – os papéis dos professores de Reggio em ação**. *In*: As Cem Linguagens da Criança. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 160-193.

EDWARDS, G. F. **As Cem Linguagens da Criança. A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

EMEI, NFB. **Projeto Político Pedagógico**. GPX. São Paulo, 2024.

ENGEL, G. I. **Pesquisa-ação**. 182. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191, Editora da UFPR, 2000.

KETELE, J. M.; ROEGIERS, X. **Méthodologie du recueil d'informations**. Bibliothèque nationale: Paris, 2015.

FARIA, A. L. G; DEMARTINI, Z. B. F; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças**.** Campinas: Autores Associados, 2002.

FONSECA, E**. Interações:** com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a

prática do professor da educação infantil. FONSECA, E.; BAROUKH, J. A. (coord.); ALVES, M. C. C. L. (org.) São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção Inter Ações).

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 43. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** – 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAGNEBIN, J. M. **Infância e pensamento**. *In*: GHIRALDELL, P. (org.). Infância, escola e maternidade. São Paulo: Cortez, 1997, p. 82-100.

GÉLIS, J. **A individualização da criança**. *In*: ARIÈS, P.; CHARTIER, R. (org.). História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes. Trad: Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991, p. 311-329 (Coleção História da Vida Privada, v.3).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUELFI, M.L.F. **Literatura Infantil** – Fantasia que constrói realidades. Educação e Filosofia, 10 (20) 131-154, jul./dez.1996.

KHISCHIMOTO, T. M. **A Pré-escola em São Paulo (1877 a 1941)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KIRINUS, G**. Entre-vi-vendo a conspiração mitopoética na criança da pós-modernidade**. Letr./PUC. Diss. Mestr. Rio de Janeiro, jul. 1992.

KLEIN, C. Livro Sonoro Leia e Escute. **Leão e os Amigos da Floresta**. Adaptação para livro e áudio: Cristina Klein. Blu Editora: Blumenau/SC, 2014.

KLEIN, C. Livro Sonoro Leia e Escute. **Chapeuzinho Vermelho**. Adaptação para livro e áudio: Cristina Klein. Blu Editora: Blumenau/SC, 2012.

HEIVEIL, I. **Videoterapia:** o uso do vídeo na psicoterapia. São Paulo: Summus, 1984.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234. Acesso em: 01 out. 2024.

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

ISER, W. **A interação do texto com o leitor**. *In*: LIMA, L. C. (org). A literatura e o leitor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAPIASSU, R. V. **A Linguagem Teatral Na Escola:** Pesquisa, Docência E Prática

Pedagógica. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007, 157 p.

JAPIASSU, R. V. **Metodologia De Ensino De Teatro**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010, 224 p.

KATZ, L.; CHARD, S. **A abordagem de projeto na educação de infância.** Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1997.

KRAMER, S.; CARVALHO, M. C. M. P. *In*: NUNES, M. F. (org.). **Educação Infantil**: Formação e Responsabilidade. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, M. **Literatura infantil e escola:** a escolarização do texto. *In*: _____. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993. p. 66-74.

LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. *In*: LARROSA, L. Estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996, p. 15-41.

LAYRARGUES, P. P. (coord.). Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LIBÂNEO, J. C. de. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LUCKESI, C. C. **Ensinar, Brincar e Aprender**: **Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação.** Vitória da Conquista, Ba, v. 16, n. IX, p.131-136, jan. 2014. Semestral. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/5484. Acesso em: 10 out. 2024.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeir: EPU, 2014.

MACHADO, A.M. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, M. A. **A atividade Mediadora nos Processos de Educação Continuada de Professores:** Educação Infantil e Educação Física. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001.

MELLO, S. A. **Trabalho com projetos na pré-escola:** uma alternativa metodológica. Palestra proferida no Encontro de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Marília, 1997, 12p.

MONARCHA, C. (org.). **Educação da infância brasileira (1875-1983)**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MORAES, V.; **A arca de Noé**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

NOGUEIRA, M. A. **A música e o desenvolvimento da criança**. Revista da UFG, Vol. 5, N.. 2, dez. 2003. Disponível em: www.proec.ufg.br. Acesso em: 10 nov. 2024.

OLIVEIRA FILHO, M. C.; OLIVEIRA, T. **Gino Girino**. Editora Globo, 2014.

OLIVEIRA, J. B. A. **Rompendo o ciclo vicioso da pobreza**: leitura desde o berço. Políticas sociais integradas para a primeira infância. Brasília, 2011.

OLIVEIRA, M. C. S. **Lembranças de infância: que história é esta?** (Dissertação de Mestrado). Piracicaba: UNIMEP, 1999.

OLIVEIRA, M. H. C; MONTEIRO, C. P**. Literatura infantil:** Metodologia da linguagem. São Paulo: Saraiva, 1980, p.123-137.

OLIVEIRA, M. R.; PALO, M. J**. Literatura Infantil:** voz da criança. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **O valor da interação criança - criança em creches no desenvolvimento infantil**. Cadernos de Pesquisa*,* 87, 62-70, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade da Educação São Paulo** 14 (1): 43-52, jan/jun. 1988.

O MACACO E O BURACO. **Adaptação da narrativa folclórica**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=hG7M7hG90uA. Acesso em: 13 jul. 2024.

ORTIZ, C; CARVALHO, M. T. V. **Interações:** ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda., 2012.

PARREIRAS, N. **Do ventre ao colo, do som à literatura:** livros para bebês e crianças/ Ninfa Parreiras: Belo Horizonte: RHJ, 2012, 240 p.

PASQUALE, C. N. **Gramática da Língua Portuguesa.** Pasquale Cipro Neto. Ulisses Infante. São Paulo: Scipione, 2008.

PEDROZA, R. L. S. **Aprendizagem e subjetividade:** uma construção a partir do brincar. Ver. Dep. Psicol. Passo Fundo: Ed. UFF, v.17, n.2, p. 61-76, dez. 2005.

PIMENTA, G. S. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa:** construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521- 539, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf Acesso em: 24 out. 2024.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Grafhia,1999.

PRADO, A. **Bagagem**. São Paulo: Editora Siciliano, 1993.

QUINTANA, M. **80 anos de poesia.** Mário Quintana; seleção e organização: Tania Franco Carvalhau. São Paulo: Globo, 2008.

RABITTI, G. **À procura da dimensão perdida.** Uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REYNA, C. P. **Vídeo e pesquisa antropológica**: encontros e desencontros. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. 1997. Disponível em:<http:www.bocc.ubi.pt> Acesso em: 06 nov. 2024.

RIBEIRO, J. **Ouvidos dourados**: a arte de ouvir as histórias (... para depois contá las...). 4. ed. São Paulo: Ave Maria, 2002.

RINALDI, C. R. E. **A imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental**. *In***:** GANDINI; EDWARDS. Bambini: A abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, R. **Almanaque Ruth Rocha**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

ROCHA, R. **O patinho feio.** Hans Christian Andersen; recontado por Ruth Rocha; ilustraçoes de Avelino Guedes**.** São Paulo: Moderna, 2010.

ROCHA, R. C. L. **História da Infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes**. Analecta: Guarapuava, Paraná v. 3, n. 2, p. 51-63, jul/dez, 2002.

ROSEMBERG, F. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

ROSSETI, M. C. *et al*. **Os fazeres na educação infantil**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, P. **Psicopedagogia dos fantoches:** jogo de imaginar, construir e narrar. São Paulo: Vetor, 2006.

SANTOS, V. L. B. **Brincadeira e conhecimento:** do faz-de-conta à representação teatral. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SENHORINI, M.; BORTOLIN, B. **Bebeteca:** uma maternidade de leitores. Informação e informação, Londrina, v. 13, n. 1, p. 123 - 139 jan./jul., 2008.

SEVERINO, A. J**. Metodologia do Trabalho Científico**, 1941. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, D. R. A; GONÇALVES, R. M. **O papel da literatura infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança:** uma revisão bibliográfica. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340420974_O_papel_da_literatura_infantil_no_cont ext o_da_educacao_infantil_e_na_formacao_da_crianca_uma_revisao_bibliografica. Acesso em: 01 out. 2024.

SILVA, A. L. **Trajetória da literatura infantil:** da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM - ISSN 1984- 7866. [S.l.], v.2. n. 2, june 2010. Disponível

em: https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234. Acesso em: 01 out. 2024.

TACCA, M. C. **Relação Pedagógica e Desenvolvimento**. *In*: F. L. González Rey. Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 215-239.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

TARBETT, D. **Eram Dez Lagartas**. 1.ed. Ciranda Cultural, 2012.

THIOLLENT, M. Pesquisa-ação e pesquisa participativa: uma visão geral. **Revista Internacional de Pesquisa-ação**. Google Acadêmico, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia Da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *In*:Educação e Pesquisa: São Paulo,v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.2005.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya Editora, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

ZILBERMAN, R.; LAJOLO, M. **Literatura Infantil Brasileira**: História e histórias. São Paulo: Ática, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Comprovante de Envio do Projeto

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA

Plataforma Brasil

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

Pesquisador: Mário Henrique Dolci

Versão: 2

CAAE: 80710024.0.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 066730/2024

Patrocionador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS que tem como pesquisador responsável Mário Henrique Dolci, foi recebido para análise ética no CEP UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara em 18/06/2024 às 08:34.

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **Fax:** (16)3334-6215 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br

APÊNDICE B – Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa:
A LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

2. Número de Participantes da Pesquisa: 15

3. Área Temática:

4. Área do Conhecimento:
Grande Área 7. Ciências Humanas

PESQUISADOR

5. Nome:
Mário Henrique Dolci

6. [redacted]	7. [redacted]

8. Nacionalidade:	9. Telefone:	10. Outro Telefone:	11. Email:
BRASILEIRO	[redacted]		[redacted]

Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.

Data: 03/06/2024

[redacted]

Assinatura

INSTITUIÇÃO PROPONENTE

12. Nome:	13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão:
Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara	48.031.918/0026-82	

15. Telefone:	16. Outro Telefone:
(16) 3301-6224	

Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Responsável: [redacted] CPF: [redacted]

Cargo/Função: Diretor de Unidade

Assinado de forma digital por [redacted]

Data: 03 / 06 / 2024

Assinatura

PATROCINADOR PRINCIPAL

Não se aplica.

APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS

Pesquisador: Mário Henrique Dolci

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80710024.0.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.000.865

Apresentação do Projeto:

"O presente projeto tematiza a literatura infantil para a formação de educadores no cenário da Educação Infantil. Partindo de pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação, a metodologia da pesquisa de natureza qualitativa utiliza a entrevista semiestruturada, a observação dos participantes e os encontros sistematizados para o aprimoramento da relação educador-criança no sentido de fomentar práticas pedagógicas que se valem do campo literário para o desenvolvimento pleno dos pequenos.

O universo da pesquisa é uma creche de uma cidade de pequeno porte no interior do estado de São Paulo. O público-alvo pesquisado são crianças de 0 a 3 anos e os participantes são os educadores que trabalham nesse estabelecimento educacional. (Informações retiradas do resumo, das Informações Básicas sobre o Projeto). Professores serão convidados a participar da pesquisa, que utilizará a entrevista semiestruturada e pela leitura crítica do corpus, culminando em uma formação para os educadores a fim de promover/fortalecer a promoção da cultura literária no espaço escolar- creche. Dessa forma, uma primeira etapa consistirá na ampliação do quadro de referências críticas sobre a representação da literatura infantil no cenário da creche (0 a 3 anos), considerando o seu processo histórico de construção.(Informações retiradas do Projeto de Pesquisa).

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **Fax:** (16)3334-6215 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br



Objetivo da Pesquisa:

Analisar a literatura infantil no contexto educacional, observando os moldes que a constituem dentro da modalidade creche (0 a 3 anos), e investigar o enfoque literário mais alinhado a uma educação infantil promotora de uma cultura literária na perspectiva da formação do educador.

- Analisar os recursos lúdicos mobilizados pelos educadores na composição de suas aulas para promover a literatura infantil;

- Oferecer formação aos educadores para mobilizarem uma ação colaborativa em uma situação prática: inserir / fortalecer / aprimorar a literatura para além da beleza estética. Fomentá-la para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo de bebês e de crianças bem-pequenas que usufruem a riqueza do espaço escolar infantil;

- Observar de que modo a literatura infantil é representada na sala de aula e em outros espaços escolares, considerando a maneira como os educadores a incorporam e como a coordenação pedagógica auxilia os educadores a desenvolver a propagação literária na creche. (Informações Retiradas do Projeto de Pesquisa)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos físicos envolvidos são o cansaço e/ou o aborrecimento ao responder questionários. Esses riscos muitas vezes são expressos na forma de
desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado. (retirado das informações básicas sobre o projeto)

Benefícios:

O presente projeto justifica-se por enfatizar a importância da literatura infantil e da
ludicidade como fundamentais no processo de desenvolvimento de bebês e de crianças bempequenas. Subjacente a elas, têm-se o papel da coordenação pedagógica que, ao lado dos educadores, pode contribuir para a promoção de uma cultura literária no espaço escolar infantil.

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **Fax:** (16)3334-6215 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br

(Informações Retiradas das Informações Básicas sobre o Projeto)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ver item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ver item Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Recomendações:

1. Incluir - nas informações básicas sobre o projeto (Plataforma Brasil) data de coleta de dados após a aprovação do Comitê de Ética em pesquisa;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise do protocolo identificamos as seguintes pendências.

1. Riscos e Benefícios

O protocolo apresenta que não há riscos na presente pesquisa.

Solicitação: indicar os riscos aos participantes - os documentos que devem, obrigatoriamente, apresentar os mesmos riscos são: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Informações Básicas sobre o Projeto; (Ver item recomendações) (ATENDIDO)

Toda pesquisa envolve riscos, portanto, é necessário apontar os riscos previsíveis - dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual (Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa). Considerando o capítulo V da Resolução 466/12, Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em diferentes níveis. Quanto maiores e mais evidentes os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los aos participantes. Devem ser analisadas possibilidades de danos imediatos ou posteriores, no plano individual ou coletivo. A análise de risco é componente imprescindível à análise ética.

2. Projeto de Pesquisa e Informações Básicas sobre o Projeto. (ATENDIDO)

O protocolo apresenta uma incoerência na indicação dos participantes: no projeto de pesquisa



indica que serão professores, coordenadoras pedagógicas, monitoras e crianças.

Informações Básicas sobre o Projeto indica somente 15 professoras.

Solicitação: indicar as mesmas informações em ambos os documentos, incluindo o número de participantes em cada grupo.

3. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Existem apenas 2 Termos de consentimento.
O primeiro inicia com o texto "Autorizo a realização da pesquisa intitulada até o momento:" mas não diz o que autoriza. É o responsável pela criança autorizando a coleta de dados? Caso seja, é necessário que explique o que é que a pesquisa vai coletar a respeito da criança.
Este Termo ainda diz: "Não há riscos físicos envolvidos, contudo, há a possibilidade de desconfortos durante a entrevista e o desenvolvimento da pesquisa, caso algum participante não se sinta à vontade para contribuir com as abordagens do estudo."

Esse texto parece se referir à coleta junto aos docentes. O Termo de Consentimento Livre e esclarecido necessidade detalhar as ações que serão feitas junto às crianças, para que o responsável, de fato, esteja esclarecido. Solicitação: O Termo dos responsáveis deve ter linguagem acessíveis ao público, deve ser um texto específico para os responsáveis, de forma a detalhar o método de coleta de dados com as crianças. (ATENDIDO)

Considerações Finais a critério do CEP:
O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 12/08/2024, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2355835.pdf	26/07/2024 14:45:53		Aceito

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA

Continuação do Parecer: 7.000.865

Outros	carta.pdf	26/07/2024 14:42:24	Mário Henrique Dolci	Aceito
Outros	TERMO.pdf	26/07/2024 14:41:10	Mário Henrique Dolci	Aceito
Outros	Instrumento.pdf	26/07/2024 10:52:42	Mário Henrique Dolci	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	26/07/2024 10:47:42	Mário Henrique Dolci	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	26/07/2024 10:46:13	Mário Henrique Dolci	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	03/06/2024 16:14:06	Mário Henrique Dolci	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ARARAQUARA, 12 de Agosto de 2024

Assinado por:
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Araraquara- Jaú Km1 - sala 105
Bairro: CENTRO **CEP:** 14.800-901
UF: SP **Município:** ARARAQUARA
Telefone: (16)3334-6467 **Fax:** (16)3334-6215 **E-mail:** comitedeetica.fclar@unesp.br

APÊNDICE D – Roteiro de Observação e Análise

- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E ANÁLISE

- Sala da turma e demais dependências da escola;
- Rotina da turma;
- Atividades que envolvam práticas de leitura;
- Participação e envolvimento das crianças durante estas atividades; relacionamentos (professor-aluno, aluno-aluno e aluno-práticas de leitura).

- QUESTIONÁRIO

EIXOS: conhecer o profissional, papel do professor na Educação Infantil, práticas de leitura na Educação Infantil, embasamento teórico do profissional.

PROFESSOR (A):

1. Qual é sua formação? Está participando ou participou recentemente de alguma formação continuada? Há quanto tempo você exerce a profissão docente?
2. Com que turma você trabalha atualmente? Como é a rotina da sua turma?
3. Qual você considera ser a função do professor na Educação Infantil?
4. Você desenvolve práticas de leitura em sua turma? Se sim, quais e por quê?
5. Você dispõe de materiais para realizar leituras e contação de histórias? Se sim, quais?
6. Como você seleciona os livros literários para realizar leituras e contação de histórias?
7. Quais referencias teóricos você utiliza para embasar as práticas de leitura (ou práticas pedagógicas no geral)? Fale um pouco sobre a influência da teoria em sua prática docente.
8. Você utiliza algum documento oficial ou documentos da escola para nortear seu trabalho? Se sim, como?
9. As crianças gostam de livros e de atividades com leituras? Como elas se comportam durante a contação de histórias? Qual participação elas têm antes, durante a após a realização de atividades de leitura? Elas têm acesso à leitura e livros em outros contextos extraescolares? Qual o papel da Educação Infantil no processo de aprendizagem das crianças e na formação de leitores?

COORDENAÇÃO:

1. Qual é sua formação? Está participando ou participou recentemente de alguma formação continuada? Há quanto tempo você exerce a profissão docente?
2. Qual você considera ser a função do professor na Educação Infantil?
3. Qual é a sua opinião sobre as práticas de leitura na Educação Infantil?
4. Você incentiva o trabalho com práticas de leitura na escola? Como?
5. Quais referencias teóricos você utiliza para embasar suas práticas docentes e gestoras? Fale um pouco sobre a influência da teoria em sua prática docente.
6. As crianças gostam de livros e de atividades com leituras? Como elas se comportam durante a contação de histórias? Qual participação elas têm antes, durante a após a realização de atividades de leitura? Elas têm acesso à leitura e livros em outros contextos extraescolares? Qual o papel da Educação Infantil no processo de aprendizagem das crianças e na formação de leitores?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:
De acordo com a resolução nº 466/2012 e com a resolução nº 510/2016 do
Conselho Nacional de Saúde que regula os aspectos éticos de pesquisas que envolvam seres humanos no Brasil.

Você, professor de educação infantil da modalidade Creche (0 a 3 anos), está sendo convidado para participar da pesquisa **A literatura infantil para a formação de educadores no contexto de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem-pequenas**, sob responsabilidade de Mário Henrique Dolci, Rosangela Sanches da Silveira Gileno, Márcia Cristina Argenti, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara / UNESP. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FClar – UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo o estudo da literatura infantil para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação infantil, na modalidade creche – 0 a 3 anos - que contribuem para a formação dos educadores e para a melhoria da qualidade do ensino e será realizado por meio de pesquisa bibliográfica, pela pesquisa-ação que utilizará a entrevista semiestruturada e pela leitura crítica do corpus, culminando em uma formação para os educadores a fim de promover / fortalecer a promoção da cultura literária no espaço escolar-creche, que se localiza em uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo, cujo tempo de pesquisa será de 24 meses. Declaro que não haverá custo nenhum para o participante desenvolver a pesquisa. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa

Os riscos físicos envolvidos são o cansaço e/ou o aborrecimento ao responder questionários. Esses riscos muitas vezes são expressos na forma de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado. Contudo, será sempre promovido um ambiente acolhedor e dialógico, de tal sorte que a pesquisa se desenvolva de modo colaborativo com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da formação dos educadores que trabalham com os bebês e com as crianças bem-pequenas. Os cuidados éticos a serem tomados em todas as etapas da pesquisa são o sigilo da instituição pesquisada, assim como o resguardo da imagem das crianças e dos educadores. Sobre o desenrolar da pesquisa, fica esclarecido que a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Justifica-se a importância deste projeto em razão da necessidade, para a comunidade científica e para a comunidade mais ampla, de maior inserção e fortalecimento da literatura infantil para a formação dos educadores que atuam na creche. Os benefícios da pesquisa para os participantes desse estudo é a ruptura com a pura concepção de assistencialismo, sobretudo nessa modalidade de ensino que requer posturas pedagógicas bem delimitadas e práticas de ensino intencionais. Nesse contexto, o universo literário vem ao encontro da concepção de educar, pois trabalha o desenvolvimento da criança em vários aspectos: cognitivo, social, afetivo, estético - que precisam ser aprimorados por meio de uma educação de qualidade: direito intrínseco de toda criança. A devolutiva dos dados de pesquisa para os participantes acontecerá por meio do oferecimento de formação continuada aos educadores a fim de propiciar práticas pedagógicas mais intencionais e significativas no processo de ensino-aprendizagem / desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil-Creche.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em uma Tese de Doutorado observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, os quais serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Araraquara,_____de_____de 2024

Nome do participante: Mário Henrique Dolci



Pesquisador Responsável[1]
Mário Henrique Dolci
Endereço:
14930-000
Tel:
E-mail:

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Endereço profissional:
Telefone profissional:
E-mail

Coorientadora: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti
Endereço profissional:
Telefone profissional:
E-mail:

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

OBS.: Termo apresentado em duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador. Todas as páginas devem ser rubricadas pelo participante ou representante legal e pelo pesquisador (a).

1 O (s) pesquisadores (s) deverão assinar na mesma página, e rubricar este Termo para avaliação pelo CEP.

APÊNDICE F – Termo de Autorização

TERMO DE AUTORIZAÇÃO:
(Secretaria de Educação)
De acordo com a resolução nº 466/2012 e com a resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que regula os aspectos éticos de pesquisas que envolvam seres humanos no Brasil.

Eu, Sra. [redacted] Diretora do Departamento Municipal de Educação – DME [redacted] – SP, autorizo a realização da pesquisa intitulada até o momento: **A literatura infantil para a formação deeducadores no contexto de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem-pequenas**, sob responsabilidade de Mário Henrique Dolci, Rosangela Sanches da Silveira Gileno, Márcia Cristina Argenti, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara / UNESP. Esta pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara FCLar – UNESP, que tem como função defender os interesses dos participantes das pesquisas, em sua integridade e dignidade, contribuindo parao desenvolvimento da ciência dentro dos padrões éticos.

O estudo tem como objetivo o estudo da literatura infantil para compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da educação infantil, na modalidade creche – 0 a 3 anos - que contribuem para a formação dos educadores e para a melhoria da qualidade do ensino e será realizado por meio de pesquisa bibliográfica, pela pesquisa-ação que utilizará a entrevista semiestruturada e pela leitura crítica do corpus, culminando em uma formação para os educadores a fim de promover / fortalecer a promoção da cultura literária no espaço escolar-creche, que se localiza em uma cidade de pequeno porte no interior do Estado de São Paulo, cujo tempo de pesquisa será de 24 meses. Declaro que não haverá custo nenhum para o participante desenvolver a pesquisa. Você tem o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa

Os riscos físicos envolvidos são o cansaço e/ou o aborrecimento ao responder questionários. Esses riscos muitas vezes são expressos na forma de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado. Contudo, será sempre promovido um ambiente acolhedor e dialógico, de tal sorte que a pesquisa se desenvolva de modo colaborativo com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da formação dos educadores que trabalham com os bebês e com as crianças bem-pequenas. Os cuidados éticos a serem tomados em todas as etapas da pesquisa são o sigilo da instituição pesquisada,assim como o resguardo da imagem das crianças e dos educadores. Sobre o desenrolar da pesquisa, fica esclarecido que a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Justifica-se a importância deste projeto em razão da necessidade, para a comunidade científica e para a comunidade mais ampla, de maior inserção e fortalecimento da literatura infantil para a formação dos educadores que atuam na creche. Os benefícios da pesquisa para os participantes desse estudo é a ruptura com a pura concepção de assistencialismo, sobretudo nessa modalidade de ensino que requer posturas pedagógicas bem delimitadas e práticas de ensino intencionais. Nesse contexto, o universo literário vem ao encontro da concepção de educar, pois trabalha o desenvolvimento da criança em vários aspectos: cognitivo, social, afetivo, estético - que precisam ser aprimorados por meio de uma educação de qualidade: direito intrínseco de toda criança. A devolutiva dos dados de pesquisa para os participantes acontecerá por meio do oferecimento de formação continuada aos educadores a fim de propiciar práticas pedagógicas mais intencionais e significativas no processo de ensino-aprendizagem / desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil-Creche.

Os dados resultantes deste estudo serão apresentados em uma Tese de Doutorado observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, os quais serão armazenados em um dispositivo eletrônico local físico, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Não haverá benefícios ou contribuições financeiras sobre os resultados decorrentes da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Araraquara,_____de_____de 2024

Nome do participante: Mário Henrique Dolci



Pesquisador Responsável[1]
Mário Henrique Dolci
Endereço: Rua [redacted]
14930-000
Tel: [redacted]
E-mail: [redacted]

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Endereço profissional: [redacted]
Telefone profissional: [redacted]
E-mail: [redacted]

Coorientadora: Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti
Endereço profissional: [redacted]
Telefone profissional: [redacted]
E-mail: [redacted]



Responsável pela autorização da pesquisa: Sra. [redacted]
Diretora do Departamento Municipal de Educação – DME [redacted]
Endereço profissional: [redacted]
Telefone profissional: [redacted]
E-mail: [redacted]

Localização: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

OBS.: Termo apresentado em duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador. Todas as páginas devem ser rubricadas pelo participante ou representante legal e pelo pesquisador (a).

---

1 O (s) pesquisadores (s) deverão assinar na mesma página, e rubricar este Termo para avaliação pelo CEP.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização para Pesquisa de Doutoramento



Prefeitura Municipal de [redacted]

[redacted], 21 de maio de 2024

Aos Ilustríssimos Membros do Comitê de Ética

Assunto: Autorização para Pesquisa de Doutoramento

Autorizo o doutorando Mário Henrique Dolci a desenvolver a pesquisa acadêmica, intitulada, até o presente momento, **A literatura infantil para a formação de educadores no contexto de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem-pequenas**, sob responsabilidade de Rosangela Sanches da Silveira Gileno e Márcia Cristina Argenti, Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara / UNESP.

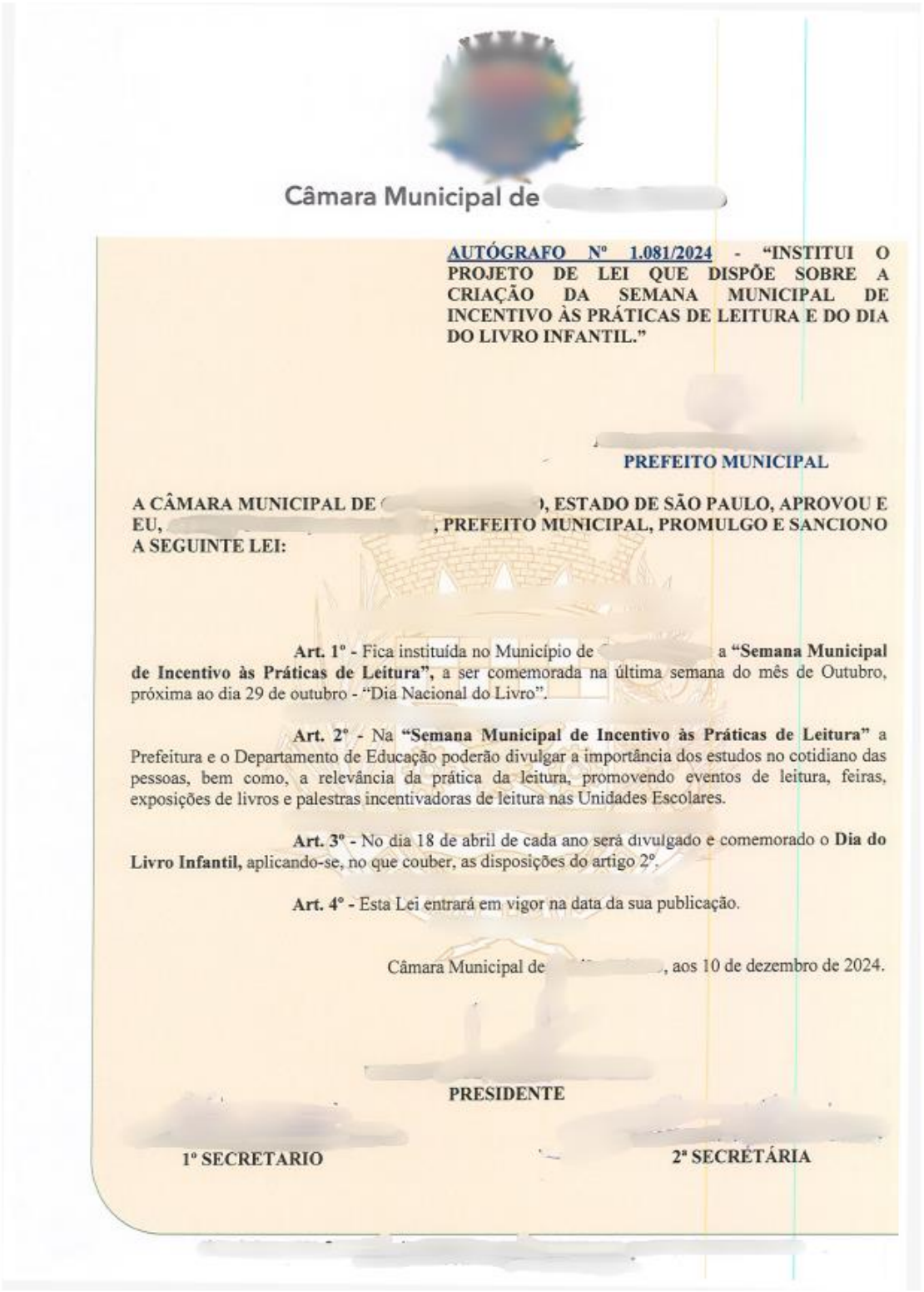
Autorizo que o estudo ocorra na EMEI [redacted], escola de Educação Infantil-Creche – cujo público-alvo são crianças de 0 a 3 anos.

Sendo o que trata para o momento, renovo os protestos de mais elevada estima e distinta consideração.



Sra. S [redacted] **S**
Diretora do Departamento Municipal de Educação – DME

ANEXO B – Autógrafo nº 1.081/204 que Institui o Projeto de Lei



Câmara Municipal de

AUTÓGRAFO Nº 1.081/2024 - "INSTITUI O PROJETO DE LEI QUE DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA SEMANA MUNICIPAL DE INCENTIVO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E DO DIA DO LIVRO INFANTIL."

PREFEITO MUNICIPAL

A CÂMARA MUNICIPAL DE , ESTADO DE SÃO PAULO, APROVOU E EU, , PREFEITO MUNICIPAL, PROMULGO E SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º - Fica instituída no Município de a **"Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura"**, a ser comemorada na última semana do mês de Outubro, próxima ao dia 29 de outubro - "Dia Nacional do Livro".

Art. 2º - Na **"Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura"** a Prefeitura e o Departamento de Educação poderão divulgar a importância dos estudos no cotidiano das pessoas, bem como, a relevância da prática da leitura, promovendo eventos de leitura, feiras, exposições de livros e palestras incentivadoras de leitura nas Unidades Escolares.

Art. 3º - No dia 18 de abril de cada ano será divulgado e comemorado o **Dia do Livro Infantil,** aplicando-se, no que couber, as disposições do artigo 2º.

Art. 4º - Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

Câmara Municipal de , aos 10 de dezembro de 2024.

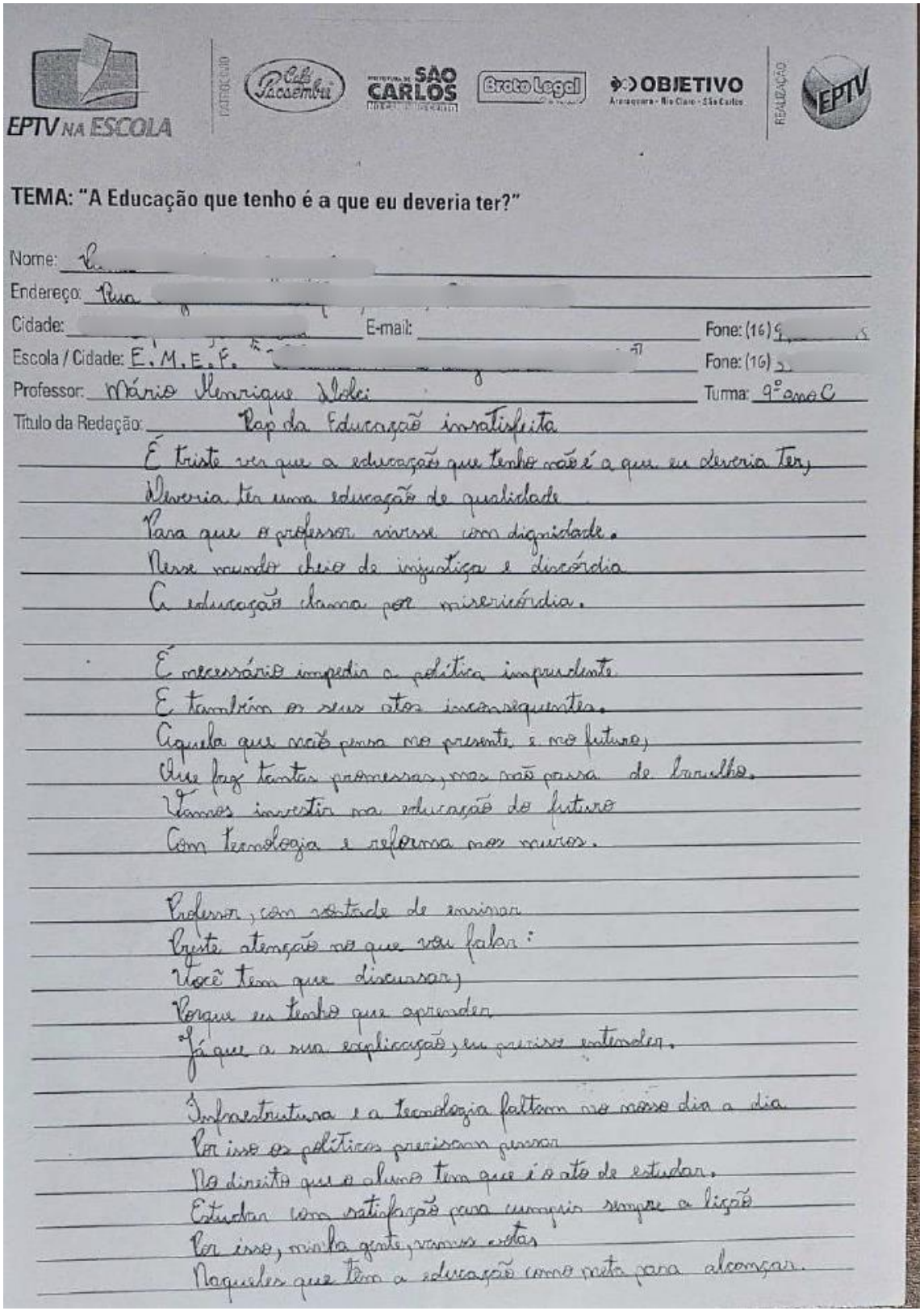
PRESIDENTE

1º SECRETARIO **2ª SECRETÁRIA**

ANEXO C – Certificado EPTV na Escola



ANEXO D – Redação Premiada



EPTV NA ESCOLA

PATROCÍNIO

REALIZAÇÃO

TEMA: "A Educação que tenho é a que eu deveria ter?"

Nome: [redacted]

Endereço: Rua [redacted]

Cidade: [redacted] E-mail: [redacted] Fone: (16) [redacted]

Escola / Cidade: E.M.E.F. [redacted] Fone: (16) [redacted]

Professor: Mário Henrique Ikeki Turma: 9º ano C

Título da Redação: Rap da Educação insatisfeita

É triste ver que a educação que tenho não é a que eu deveria Ter,
Deveria ter uma educação de qualidade
Para que o professor vivesse com dignidade.
Nesse mundo cheio de injustiça e discórdia
A educação clama por misericórdia.

É necessário impedir a política imprudente
E também os seus atos inconsequentes.
Aquela que não pensa no presente, e no futuro,
Que faz tantas promessas, mas não passa de burulho.
Vamos investir na educação do futuro
Com tecnologia e reforma nos muros.

Professor, com vontade de ensinar
Preste atenção no que vou falar:
Você tem que discursar,
Porque eu tenho que aprender
Faça a sua explicação, eu preciso entender.

Infraestrutura e a tecnologia faltam no nosso dia a dia
Por isso os políticos precisam pensar
No direito que o aluno tem que é o ato de estudar.
Estudar com satisfação para cumprir sempre a lição
Por isso, minha gente, vamos estudar
Naqueles que têm a educação como meta para alcançar.

ANEXO E – Aprovação da Lei que Institui o Projeto de Lei que dispões sobe a criação da Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura e do Dia do Livro Infantil

Prefeitura Municipal de
ESTADO DE SÃO PAULO

LEI Nº892, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2024.

"INSTITUI O PROJETO DE LEI QUE DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA SEMANA MUNICIPAL DE INCENTIVO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E DO DIA DO LIVRO INFANTIL."

A CÂMARA MUNICIPAL DE O, ESTADO DE SÃO PAULO, APROVOU E EU, A, PREFEITO MUNICIPAL, PROMULGO E SANCIONO A SEGUINTE LEI:

Art. 1º - Fica instituída no Município de a **"Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura"**, a ser comemorada na última semana do mês de Outubro, próxima ao dia 29 de outubro - "Dia Nacional do Livro".

Art. 2º - Na **"Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura"** a Prefeitura e o Departamento de Educação poderão divulgar a importância dos estudos no cotidiano das pessoas, bem como, a relevância da prática da leitura, promovendo eventos de leitura, feiras, exposições de livros e palestras incentivadoras de leitura nas Unidades Escolares.

Art. 3º - No dia 18 de abril de cada ano será divulgado e comemorado o **Dia do Livro Infantil,** aplicando-se, no que couber, as disposições do artigo 2º.

Art. 4º - Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

, 13 de dezembro de 2024.

Prefeito Municipal

CEP

ANEXO F – Ofício que encaminha Projeto de Lei



Câmara Municipal de

USO EXCLUSIVO PARA VEREADOR

Vereador

Ofício nº 0004/VER/2024 -

Excelentíssimo Senhor

Presidente da Câmara Municipal

Protocolo N.º 2879
Projeto de Lei 1223-2024
27/11/2024 47:26

Ref.: Encaminha Projeto de Lei que trata sobre incentivo à leitura

Senhor Presidente,

A presente propositura visa instituir a "Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura" que deverá ser comemorada na última semana do mês de Outubro, coincidindo assim com o Dia Nacional do Livro (29/10).

O Objetivo desse Projeto de Lei é desenvolver nos envolvidos o interesse cada vez maior pela prática da leitura, seja através da leitura que visa à busca do conhecimento, como, também, a simples leitura por entretenimento, hobby e passa tempo.

Essa propositura visa intensificar ações sociais que dinamizem as práticas da leitura em todos os cidadãos: jovens, adultos e da melhor idade, desenvolvendo nessa "Semana Municipal de Incentivo as Práticas de Leitura" eventos como: Oficinas de leituras, Roda de historinhas e causos populares, Palestras, Feira de Livros, Teatros, entre outras atividades que possibilitem aos participantes um espaço de construção do interesse e incentivo as práticas de leitura e ao estudo.

Com os problemas que o Brasil enfrenta em relação ao analfabetismo, seja ele nas crianças que abandonam as escolas e de outros

Scanned with CamScanner

Câmara Municipal de [redacted]

USO EXCLUSIVO PARA VEREADOR

[redacted]

sujeitos que não tiveram a oportunidade de conhecer o mundo da escrita e leitura, essa propositura seria uma nova oportunidade de incentivá-los ao aprender, ao conhecer e ao envolver-se pelo saber.

Ainda, a referida proposição também institui o **Dia do Livro Infantil** a ser comemorado no dia 18 de abril de cada ano, sendo certo que o hábito da boa leitura deve ser incentivado a partir da infância, de modo a despertar nas crianças o amor pela literatura infantil, que traz consigo o mundo incrível da imaginação e da criatividade que permeiam os livros.

Espera-se, assim, a aprovação de todos os Nobres Edis.

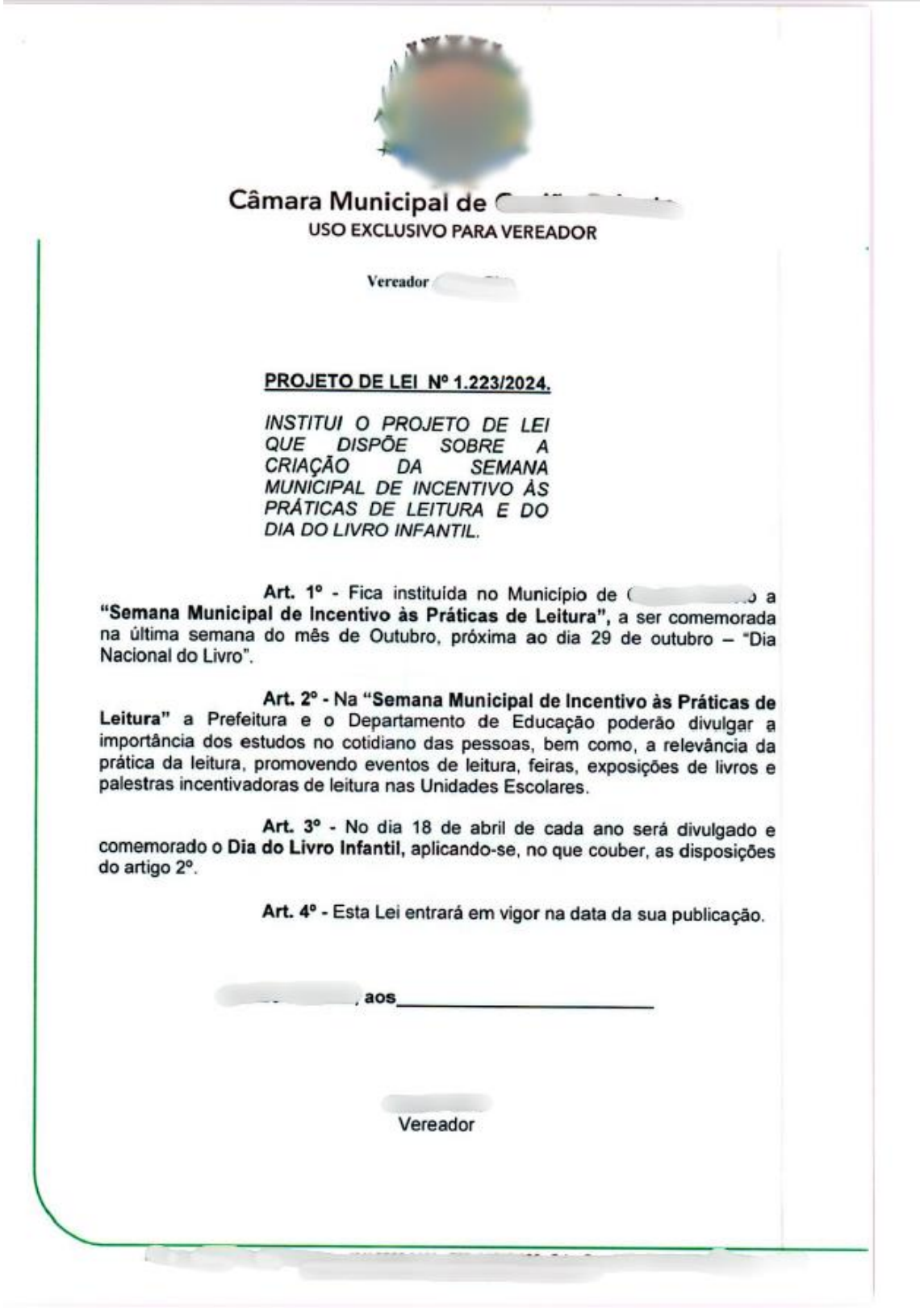
[redacted] aos 27 de novembro de 2024.

[redacted]

Vereador

Scanned with CamScanner

ANEXO G – Instituição da Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura



Câmara Municipal de [redacted]

USO EXCLUSIVO PARA VEREADOR

Vereador [redacted]

PROJETO DE LEI Nº 1.223/2024.

INSTITUI O PROJETO DE LEI QUE DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DA SEMANA MUNICIPAL DE INCENTIVO ÀS PRÁTICAS DE LEITURA E DO DIA DO LIVRO INFANTIL.

Art. 1º - Fica instituída no Município de [redacted] a **"Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura"**, a ser comemorada na última semana do mês de Outubro, próxima ao dia 29 de outubro – "Dia Nacional do Livro".

Art. 2º - Na **"Semana Municipal de Incentivo às Práticas de Leitura"** a Prefeitura e o Departamento de Educação poderão divulgar a importância dos estudos no cotidiano das pessoas, bem como, a relevância da prática da leitura, promovendo eventos de leitura, feiras, exposições de livros e palestras incentivadoras de leitura nas Unidades Escolares.

Art. 3º - No dia 18 de abril de cada ano será divulgado e comemorado o **Dia do Livro Infantil**, aplicando-se, no que couber, as disposições do artigo 2º.

Art. 4º - Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

[redacted], **aos**_____

[redacted]

Vereador

Scanned with CamScanner

ANEXO H – Práticas de Leitura: entre espaços, ambientes e meios



PRÁTICAS DE LEITURA: ENTRE ESPAÇOS, AMBIENTES E MEIOS

Bruno Santos Melo; Jailma da Costa Ferreira; Risonilson Evaristo de Lima

Universidade Estadual da Paraíba;bsantosmelo@hotmail.com
Universidade Estadual da Paraíba; jailma.jdf@gmail.com
Universidade Estadual da Paraíba; risonilsoncgpb@hotmail.com

RESUMO

A proposta deste trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas de leituras no ambiente escolar e fora dele. Através de uma pesquisa quantitativa procura-se evidenciar como essa prática tem sido vivenciada por estudantes do ensino médio de escolas públicas da cidade de Campina Grande no estado da Paraíba. Embora a formação do leitor seja uma das principais tarefas da escola, essa é uma realidade que ainda está muito escassa no ambiente escolar. Muitas vezes a escola não está focada na formação de leitores, buscando ênfases em outras áreas do conhecimento que estão longe da realidade de seus alunos. Para fundamentar essas discussões recorreu-se às contribuições de Certau (2001), Manguel (1997), Pietri (2007), entre outros.

Palavras chaves: Leitura, Escola, Sociedade.

INTRODUÇÃO

As práticas de leitura são fundamentais no contexto do ambiente escolar, o incentivo a leitura deve ser responsabilidade primeira da família e depois da escola. Entretanto, a instituição familiar nem sempre conta com uma estrutura que propicie a formação leitora, neste sentido é responsabilidade da escola cumprir essa tarefa, permitindo assim, que seu aluno tenha contato com esse bem cultural que é tão necessário para sua formação como cidadão. Como aponta Pietri (2007):

> Se, de modo geral, a escola é a principal agência de letramento numa sociedade complexa como a nossa, muitas vezes, em nossa mesma sociedade, ela representa a única agência de letramento, a única possibilidade para determinadas comunidades de terem acesso aos bens sociais e culturais mais valorizados socialmente numa sociedade letrada, aqueles cuja produção se fundamenta na escrita. (PIETRI, 2007, p.11)

É dever da escola não somente alfabetizar as crianças, mas, sobretudo, incentivá-las a práticas de leitura. Pois, ler é um processo que precisa de incentivo e encantamento, cabe ao professor ser esse incentivador que leva seu aluno a encantar-se pela leitura. As escolas brasileiras muito têm falhado na formação de leitores, muitas vezes os alunos entram e saem da escola sem que o gosto pela leitura tenha sido despertado. Antunes (2009, p. 204) aponta que: "Não deveria parecer estranho nem *perda de tempo* que a escola destinasse grande parte de seus horários à leitura. A escola é lugar de leitura." Entretanto, essa realidade tem sido muitas vezes esquecida ou camuflada pela instituição escolar, é necessário que as instituições de ensino estejam mais comprometidas na formação de leitores.

É lamentável que a escola ainda não tenha assumido esse papel de maneira mais empenhada, ela permanece no superficialismo das ações leitoras, não há aprofundamento no incentivo à leitura. Percebe-se que alguns educadores ainda não desempenharam seu papel de incentivador de práticas leitoras, ficando, muitas vezes, para o aluno a responsabilidade individual de se tornar um leitor assíduo ou não. Aqueles estudantes que cresceram em um ambiente letrado, que a família incentiva a prática leitora têm maior possibilidade, contudo aqueles que não cresceram em um ambiente assim de certa forma ficam prejudicados e são, ainda mais, dependentes da escola.

Para que haja o incentivo a leitura o professor precisa adotar métodos, recorrer a meios que possibilitem o contato do aluno com o universo livresco, é importante também que o professor proporcione o contato com os textos literários e também com aqueles textos que fazem parte do mundo de seus alunos. Os recursos tecnológicos são meios que muito podem facilitar o acesso e também podem auxiliar no incentivo a práticas leitoras, tendo em vista o espaço lúdico e dinâmico que oferecem.

Portanto, formar o leitor é um desafio que precisa de empenho e dedicação, para que haja uma maior eficácia na formação de leitores é preciso um trabalho em conjunto que envolva a instituição familiar e escolar, que envolva pais, professores e alunos, para

que assim possam criar, cada um a partir de sua competências, ambientes e meios que favoreçam o ensino e a aprendizagem nesse percurso da formação leitora.

METODOLOGIA

Neste estudo, quanto ao procedimento, optou-se pela pesquisa bibliográfica, pois é feito a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos. Quanto à abordagem, escolheu-se a pesquisa quantitativa, sendo compreendida pelos autores deste trabalho como sendo a melhor indicada e de acordo com o objeto de estudo, no seu percurso metodológico. Foi repassado um questionário online contendo sete perguntas de fácil compreensão a dez alunos do ensino médio, sendo uma aluna da rede privada e os outros nove da rede pública de ensino, de faixa-etárias entre 14 e 18 anos, do 1° ao 3° ano acerca do processo de leitura e metodologia utilizada por parte do educador frente aos desafios que traz essa prática. Vale salientar que das sete perguntas, três foram subtópicos das principais, e portanto, tomamos as quatro principais como meio de análise, representando-as graficamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ler, em um primeiro momento é decifrar signos para chegar à compreensão dos sinais que estão registrados em um determinado suporte, esse é o primeiro momento no processo de aprendizagem da leitura, é o que se chama de codificação. Manguel (1997) considera a importância desse primeiro momento, pois sem ele o "futuro leitor" não chegaria a desenvolver as demais aptidões. Ler não é uma tarefa simples, esse processo que se inicia com o reconhecimento de signos estende-se de forma ilimitada ou até onde o leitor se permita ir.

> Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler (MANGUEL, 1997. p.85).

O termo leitura nos remete à uma série de práticas que precisam ser desenvolvidas ao longo do processo escolar, mas também pode e deve ser iniciado através do meio familiar. Decodificar signos é apenas um passo para o processo da leitura, no qual muitos outros serão necessários para construir um leitor. A leitura exige, além da decodificação, interação e interpretação. O processo de aprendizagem da leitura requer uso de métodos, que nem sempre são bem aplicados, para aprender a ler é preciso traçar metas e caminhos eficientes a fim de se obter êxito. Na metade do século XV os métodos usados pelas escolas de latim era o da tradição escolástica, até o século XVI era esse o método que predominava nas universidades e escolas paroquiais.

> O método escolástico consistia em pouco mais do que treinar o estudante a considerar um texto de acordo com certos critérios preestabelecidos e oficialmente aprovados, os quais eram incutidos neles às custas de muito trabalho e sofrimento. No que se refere ao ensino da leitura, o sucesso dependia mais da perseverança do aluno que de sua inteligência (MANGUEL, 1997. p.92).

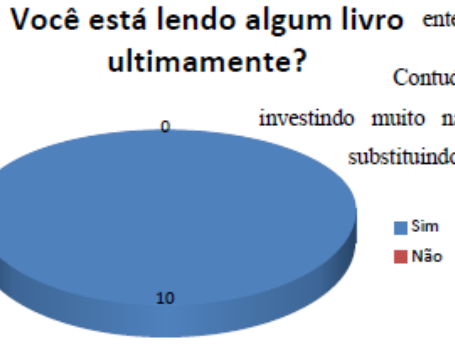
É lamentável percebermos que tais métodos ainda continuam de forma camuflada nas nossas escolas, é evidente que muito já se avançou, mas ainda estamos presos a velhas metodologias de ensino. As práticas de ensino a leitura tem estado preso a decodificação, o processo de decodificação é muito importante para a aprendizagem da leitura num primeiro momento, mas a escola não pode nem deve se limitar apenas a esse processo, há uma riqueza muito grande que deve ser desenvolvida ao longo do processo de ensino da leitura. Decodificar é necessário, mas não é o suficiente. Ao analisar as respostas dadas pelos alunos,



sempre lembrando que são alunos do ensino médio e adolescentes, observa-se o seguinte balanço no que diz respeito à assiduidade da leitura:

Essa é uma realidade enfrentada pela grande maioria dos professores não só de Língua Portuguesa, mas pelos de todas as disciplinas, tendo em vista que dentre os dez alunos, os seis que responderam que são leitores assíduos, apenas dois leem com frequência, e aqui pode-se estabelecer um questionamento: se oito dizem ser leitores assíduos, por que apenas dois mantém a prática cotidianamente? Eles não faltaram com a verdade, pois estamos presos à velhas práticas, nas quais, é deixado de lado o mundo virtual que a cada dia engloba mais e mais os jovens.

Ler é uma prática que precisa ser incentivada e dinamizada e, a escola tem esse papel fundamental, visto que nem todos têm uma família estruturada que possa passar para os filhos a importância, a necessidade e o contato com essa prática. A leitura deve ser desenvolvida como prática prazerosa, mas por muito tempo ler era apenas um reconhecimento de signos, não se lia para construir conhecimento, nem tão pouco por prazer. Talvez, esse tenha sido o motivo de a leitura tenha entrado nas aulas apenas "quando sobrar tempo", criando uma monotonia e entediando, por assim dizer, os alunos.



Contudo, isso está mudando, as editoras vêm investindo muito na nova geração, que aos poucos está substituindo a tela pelo impresso, um exemplo disso é

os *best-sellers,* os quais têm suas frases decoradas na cabeça e nos *status* das redes sociais. Isso é um ponto positivo, inclusive, em nossa pesquisa, foi perceptível o interesse dos alunos pela "leitura física", e que, de dez alunos entrevistados, independentemente de se declararem leitores assíduos ou não, todos eles estão lendo um livro ultimamente:

A leitura enriquece o indivíduo que se apropria dela com novos acontecimentos, amadurece nas ideias que já existem, faz perceber o mundo além do que sempre se tem enxergado. Para Certau (2011, p. 245) "o leitor é produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo". O autor define o leitor como um caçador ou um jogador, ora está em busca de novas descobertas ora está preso a elas.

> Ora efetivamente, como o caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz "golpes", ou então, como jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. *Quem* lê com efeito? Sou eu ou o quê de mim? (CERTAU, 2011, p.245)

O texto, dessa forma, não é mais autônomo, mas passa a ser construída pelo leitor. O sentido da escrita não está nela em si, mas é seu leitor quem construirá, caçando pistas e pontos estratégicos para sua leitura. "A leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros."



(CHARTIER, 1998, p.16). Ela se torna ainda mais produtiva quando acontece essa interação entre texto e leitor.

Existem inúmeras maneiras de se ler, mas a leitura mais eficaz é aquela que permite ao leitor construir suas próprias percepções a cerca do texto lido. O leitor será capaz de entender a proposta do autor do texto e de ser crítico em relação a ela. Será livre para concordar ou discordar, a partir do momento que haver uma compreensão plena do que foi dito no texto, daí a importância dessa relação autor-texto-leitor.

Cabe ao professor, enquanto mediador do saber, promover esse encontro entre aluno e autor, através do incentivo à leitura, novos métodos dessa prática, adequações aos alunos, pois cada pessoa traz consigo um conhecimento de mundo distinto, o que acarreta, em muitas das vezes, um desencontro com um trabalho que o professor viesse a fazer.

São inúmeras as possibilidades que a leitura propõe à aula de Língua Portuguesa, principalmente, mas, infelizmente, o que parece é que alguns educadores estatizaram e não conseguem se adequar à essas novas práticas que surgem a cada dia mais e mais, a exemplo, a leitura digital, que para alguns, poderia não ser tão prazeroso quanto ler um livro físico, como foi observado, mas funcionaria com a maioria, com certeza, e quando questionados se o professor usa algum recurso tecnológico em sala, essa foi a resposta:



As respostas dadas pode-se dizer que foram satisfatórias, pois 60% dos professores estão buscando meios mais atrativos para chamar a atenção de seus alunos para essa prática que até então, talvez não fosse tão prazerosa para os alunos. Contudo, é importante ressaltar que não basta o uso de recursos tecnológicos é preciso que haja uma formação adequada para que esses recursos possam, verdadeiramente, auxiliar no ensino e aprendizagem. No entanto, esta é uma questão que não será discutida neste trabalho, tendo em vista que seu foco esteve em compreender, a partir dos dados analisados, como estão às práticas de leitura no espaço escolar e fora dele.

A prática de leitura é uma tarefa que não compete apenas a escola, mas também a família. É preciso que todos estejam engajados e comprometidos na formação de leitores proficientes. Como destaca Pietri (2007, p. 11):

> A leitura é uma prática social escolarizada, isto é, numa sociedade como a nossa, as pessoas consideram que uma das funções da instituição escolar é ensinar a ler. Porém, a leitura não é uma prática escolar: uma pessoa pode aprender a ler sem ter ido à escola, ou, mesmo quem tenha aprendido a ler na escola, pode desenvolver habilidades de leituras diferentes daquelas que a escola lhe apresentou, e ler textos pertencentes a gêneros com os quais não teve contato em contexto escolar.

Dessa forma, pode-se afirmar que as práticas de leitura estão para além do espaço escolar, todo e qualquer ambiente pode se tornar espaço de leitura, entretanto, é preciso, primeiramente, que haja práticas incentivadoras e esse incentivo deve partir também da escola, mas não somente. Os diversos ambientes sociais permitem que as pessoas estejam sempre em contato com o universo letrado, assim sendo, estão sempre em contato com múltiplos gêneros, podendo ampliar, cada vez mais, seus conhecimentos e desenvolver suas habilidades leitoras. Dentro deste contexto é de fundamental importância que todos sejam incentivadores e motivadores, visando ampliar e desenvolver com maior aptidão o gosto pela leitura e, consequentemente, a formação de leitores.

CONCLUSÕES

Como já fora dito no decorrer do trabalho, o desenvolvimento da prática leitora se dá através de um processo, no qual o professor é indispensável, porém, não o suficiente, já que os alunos passam a maior parte do dia em família, deve partir, primordialmente daí o incentivo pela leitura, mas somos sabedores que nossa realidade brasileira está longe disso, pois vemos que as crianças – na maioria das vezes – só vai ter um primeiro contato com o universo das letras ao chegar na escola, e que, durante anos, faz uso da prática de leitura apenas para decodificação, não podendo, muitas

vezes, falar sua interpretação de um texto após a leitura. É nesse ponto crucial que entra a missão socializadora da leitura, pois o mundo gira em torno de signos, os quais serão indecifráveis àqueles que não buscam o domínio da prática leitora fluentemente, pois como já dito, não basta apenas a decodificação, ela é apenas um primeiro passo para o universo gigantesco que a leitura nos proporciona.

Como foi perceptível na pesquisa, a realidade das escolas públicas felizmente vem mudando, aos poucos, mas já é um avanço, e sem dúvidas, o mundo virtual tem sido um grande meio democratizador da leitura, levando-a aos quatro cantos do mundo, revolucionando – pode-se assim dizer – as realidades de milhares de pessoas, como por exemplo, aquelas que foram alfabetizadas virtualmente, por interesse, ou por necessidade de estar conectado a esse "multi-mundo" que é a internet, vê-se que a prática de leitura é indissociável de nossa sociedade, que durante muitos séculos, teve esse direito proibido, pois havia certo temor por parte dos "grandes homens" de que o povo tomasse consciência de seus direitos, pois a leitura tem o poder de libertação, liberta da ignorância e de obrigações impostas por falta de conhecimento.

O professor, se souber fazer uso dos novos meios tecnológicos para dinamizar suas aulas de Língua Portuguesa, com toda certeza vai de encontro aos interesses da grande maioria de seus alunos, pois é um tanto incomum não vermos em mão ou bolsas do alunado um celular ou tablet, os quais possibilitam instalações de inúmeros *softwares* que podem auxiliar e fazer com que os alunos que ainda não têm a prática de leitura, tomem gosto pela mesma, já que o "suporte" a ser utilizado será objetos do cotidiano deles, podendo assim, usá-los como aliados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CERTEAU, Michel de. Ler: uma operação de caça. In: **A invenção do cotidiano.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. P.236-248

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Tradução Mary Del Priore. P.11-27.

MANGUEL, Alberto. O aprendizado da leitura. In: **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Tradução Pedro Maia Soares. p.85-103.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ANEXO I – Artigo O papel da literatura Infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

O papel da literatura infantil no contexto da educação infantil e na formação da criança: uma revisão bibliográfica

The role of children's literature in the context of early childhood education and child education: a bibliographic review

El papel de la literatura infantil en el contexto de la educación de la primera infancia y la educación infantil: una revisión bibliográfica

Recebido: 17/03/2020 | Revisado: 24/03/2020 | Aceito: 27/03/2020 | Publicado: 28/03/2020

Danúbia do Rosário Abreu e Silva
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3743-1077
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: danubia_2002@hotmail.com
Rosângela Maria Gonçalves
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7778-3910
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca/RJ, Brasil
E-mail: romagon42@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo versa sobre a importância da Literatura Infantil no contexto da Educação Infantil, tendo como objetivo apresentar, brevemente, aspectos históricos relacionados à Literatura e a Educação Infantil e ancorar a importância dessa abordagem na formação da criança. Trata-se de uma revisão bibliográfica apoiada em estudos de teóricos como Regina Zilberman (2012), Ligia Cadermatori (1987), Oliveira (2016), Marisa Lajolo (2003), Freire (1989), apoiados nos estudos de Fanny Abramovich (2009) em sua obra: Literatura Infantil – Gostosuras e Bobices, que evidenciam a Literatura Infantil e contribuem para reflexões no contexto da Educação Infantil, especialmente, no que tange a formação da criança. A metodologia adotada foi uma pesquisa bibliográfica, fundamental para a revisão de literatura realizada, com base a uma pesquisa qualitativa. Diante das reflexões abordadas, pode-se concluir que a Literatura Infantil é de extrema importância, pois é fonte de informações, valores e cultura, exercendo um papel importante na formação da criança em seus aspectos cognitivo, social, afetivo, linguístico, incentivando-a a desenvolver seu senso crítico e reflexivo desde a primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Literatura infantil; Educação infantil; Criança; Formação do leitor.

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

Abstract

This article deals with the importance of Children's Literature in the context of Early Childhood Education, with the objective of briefly presenting historical aspects related to Literature and Early Childhood Education and anchoring the importance of this approach in the child's education. This is a bibliographic review supported by studies by theorists such as Regina Zilberman (2012), Ligia Cadermatori (1987), Oliveira (2016), Marisa Lajolo (2003), Freire (1989), supported by the studies of Fanny Abramovich (2009) in his work: Children's Literature - Tastes and Nonsense, which highlight Children's Literature and contribute to reflections in the context of Early Childhood Education, especially with regard to the child's education. The methodology adopted was a bibliographic research, fundamental for the literature review carried out, based on a qualitative research. In view of the reflections addressed, it can be concluded that Children's Literature is extremely important, as it is a source of information, values and culture, playing an important role in the formation of children in their cognitive, social, affective, linguistic aspects, encouraging them to develop their critical and reflective sense from the first stage of Basic Education.

Keywords: Children's literature; Child education; Kid; Reader training.

Resumen

Este artículo aborda la importancia de la literatura infantil en el contexto de la educación de la primera infancia, con el objetivo de presentar brevemente aspectos históricos relacionados con la literatura y la educación de la primera infancia y anclar la importancia de este enfoque en la educación del niño. Esta es una revisión bibliográfica respaldada por estudios de teóricos como Regina Zilberman (2012), Ligia Cadermatori (1987), Oliveira (2016), Marisa Lajolo (2003), Freire (1989), respaldada por los estudios de Fanny Abramovich (2009) en su trabajo: Literatura infantil: gustos y tonterías, que resaltan la literatura infantil y contribuyen a reflexiones en el contexto de la educación de la primera infancia, especialmente con respecto a la educación del niño. La metodología adoptada fue una investigación bibliográfica, fundamental para la revisión de la literatura realizada, basada en una investigación cualitativa. En vista de las reflexiones sobre, se puede concluir que la literatura infantil es extremadamente importante, ya que es una fuente de información, valores y cultura, que juega un papel importante en la formación de los niños en sus aspectos cognitivos, sociales, afectivos y lingüísticos, alentándolos desarrollar su sentido crítico y reflexivo desde la primera etapa de la Educación Básica.

Palabras clave: Literatura infantil; Educación infantil; Niño; Entrenamiento de lectores.

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

1. Introdução

A Literatura Infantil, desde sua origem, através dos primeiros livros escritos para as crianças no final do século XVII, representa uma multiplicidade da vida e de estímulos ao ser humano, visto que as histórias são nutridas por vários saberes, importando o leitor à outros tempos, outros lugares, estimulando-o a fantasiar, imaginar, refletir, exprimir emoções, voltando-se tanto ao mundo real quanto ao mundo imaginário.

Esta perspectiva, em consonância com a Educação Infantil, tem um importante papel no que tange a formação da criança, buscando o viés de futura leitora e cidadã, formadora de opinião e transformadora de sua realidade social.

Diante destas primeiras reflexões, o presente artigo tem como objetivo apresentar os aspectos históricos da Literatura Infantil e da Educação Infantil e abordar o objeto de pesquisa, Literatura Infantil, como recurso fundamental na formação da criança.

As histórias são fontes enriquecedoras de informações culturais, de valores sociais, fundamentais para a construção da subjetividade, da sensibilidade e da linguagem da criança, contribuindo para a formação de um futuro leitor. Conforme afirma Abramovich (2009, p. 20) "como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo...".

O presente trabalho está fundamentado nos estudos dos seguintes teóricos que versam sobre o tema como, Paulo Freire (1989), Regina Zilberman (2012), Ligia Cadermatori (1987), Oliveira (2016), Marisa Lajolo (2007), ancorado nos fundamentos Fanny Abramovich (2009), na obra Literatura Infantil Gostosuras e Bobices, diretrizes vigentes que referem-se à Educação Infantil como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RECNEI; além de artigos que contribuíram para a reflexão, de autores como Arroyo (1994). Acerca dos teóricos apresentados, foi realizada uma revisão de literatura, adotando a metodologia de revisão bibliográfica de caráter qualitativa.

2. Metodologia

O presente trabalho está delineado em uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativa, de forma a possibilitar o contato com obras e estudiosos sobre o assunto, de modo a proporcionar uma discussão teórica sobre o objeto de estudo.

Sobre metodologia de pesquisa referente à pesquisa bibliográfica, Gil (1991) ressalta:

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 1991, p.44).

Diante dessa perspectiva, a metodologia escolhida para este trabalho foi a Pesquisa Bibliográfica, de abordagem qualitativa, de forma a possibilitar a análise e reflexões da pesquisadora para compreensão sobre a Literatura Infantil no contexto da Educação Infantil, desde sua origem até os aspectos pertinente quanto a sua importância no que tange a formação e o desenvolvimento da criança, e assim, aprofundar no assunto e buscar dialogar com os autores, a partir da leitura, analise e interpretação de suas obras.

A pesquisa bibliográfica contou com a análise da obra *Literatura Infantil: Gostosura e bobices* de Abramovich (2009), a leitura de obras, artigos acadêmicos ou publicados em eventos científicos e obras de teóricos que tecem sobre o tema. Além da estudiosa sobre literatura infantil, Fanny Abramovich,, os principais autores que contribuíram com o trabalho foram: Zilberman (2012), Cadermatori (1987), Lajolo (2003), Arroyo (1994), Oliveira (2015), Freire (1989), Lajolo & Zilberman (2007).

No que se refere ao aprofundamento e aos aspectos que norteiam a Educação Infantil, foram coletados e analisados os dados a partir da leitura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, especialmente o volume três, *Conhecimento de Mundo,* as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e aspectos legais regulamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n° 9.394 de 1996;

Para elaboração do referencial teórico foram propostas três seções, tais como: Contexto histórico e reflexões sobre a Literatura Infantil; Breve Panorama sobre a Educação Infantil; e O papel da Literatura no contexto da Educação Infantil.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica inicialmente, deu-se pela busca de referências quanto ao contexto histórico da Literatura Infantil e da Educação Infantil, contribuindo para as seções posteriores, que versam essenciais reflexões baseado nos autores pesquisados, acerca importância da literatura infantil na formação da criança, desde o incentivo a família até as ações educativas proposta pelo professor no espaço democrático, que a Instituição de Educação Infantil, trazendo aspectos fundamentais, no que se refere à importância das histórias, do resgate de clássicos da literatura infantil, do cuidado quanto à escolha do livro, as formas de se explorar o livro e contar as histórias para com as crianças, incentivando-as, assim, no seu

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

desenvolvimento integral e o gosto pela leitura.

3. Contexto Histórico e Reflexões Sobre a Literatura Infantil

A Literatura Infantil tem a sua origem no mundo ocidental no século XVII com as fábulas de Jean de La Fontaine (1621-1695), autor de clássicos como "A Lebre e a Tartaruga" e "O Lobo e o Cordeiro", seguido do surgimento dos contos de fadas, contudo, na época, tinham os adultos como público alvo e serviam como um entretenimento.

A infância nesta época não era valorizada conforme ressalta Arroyo (1994, p. 89) que durante muitos séculos a infância não foi sujeito de direitos. Era simplesmente algo à margem da família, considerada como um vir a ser. Só era considerado sujeito, quando chegava à idade da razão.

A educação da criança estava centralizada no núcleo familiar. Segundo Zilberman (2012, p. 5) "essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava".

Em meio às transformações sociais, tendo em vista a decadência do feudalismo e a ascensão da burguesia, a concepção de família passou a ser unicelular, Zilberman (2012, p. 5) ainda ressalta a emergência de uma nova noção de família, centrada num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros.

Nesse momento, a infância começa a ser valorizada como faixa etária diferenciada da fase adulta, tendo a criança como um indivíduo que requer uma atenção especial. Dessa forma, houve a necessidade também de se pensar na literatura adequada para esta faixa etária, surgindo, assim, a Literatura Infantil, especialmente na Europa, tendo como precursor o coletor de contos populares orais, Charles Perraut.

De acordo com Faria (2008) *apud* Dill and Kirchner (2015):

> Os livros infantis apresentam narrativas curtas que podem ser consideradas contos – designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedade ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos (p. 3).

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

Dessa forma, foram surgindo mundialmente vários autores de obras renomadas até os dias atuais, que no decorrer da história compõem os clássicos da Literatura Infantil mundial, como bem cita Cademartori (1987):

> No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carrol (Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz), o escocês James Barrie (Peter Pan) constituem-se em padrões de literatura infantil (Cademartori, 1987, p. 33 e 34).

Acerca das reflexões sobre os contos de fada, Abramovich (2009, p. 120) afirma que os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... . Os contos, ainda segundo a autora, falam de medos, de amor, das 'dificuldades de ser criança', de carência familiar, pobreza, de autodescobertas:

> Falam de tristezas, de desconforto, de revelações... Nos falam da vida e da morte, de ciclos que se iniciam e que se fecham... Nos falam da dificuldade de ser criança ou jovem, de como é preciso provar nossa capacidade a cada instante [...] das turbulências internas – que fazem parte da condição humana – também podem ser compreendidas ou resolvidas através do encantamento da magia, da presença do maravilhoso... Falam de pessoas e de suas buscas de felicidade. (Abramovich, 2009, p.137).

No Brasil, os primeiros escritos infantis eram adaptações de obras clássicas de autores Europeus, traduzidos e publicados no final do século XIX, tendo como destaques escritores como: Figueiredo Pimentel, Carlos Jansen e Olavo Bilac.

Após a era de contos infantis populares, de escritores que traduziam e adaptavam obras de autores Europeus, surge um pioneiro na produção de escritos originais no Brasil: Monteiro Lobato.

Zilberman (1981) destaca a importância de Monteiro Lobato para a literatura infantil nacional:

> O papel exercido por Monteiro Lobato no quadro da literatura infantil nacional tem sido seguidamente reiterado, e com justiça. É com este autor que se rompe (ou melhor, começa a ser rompido) o círculo da dependência aos padrões literários provindos da

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

> Europa, principalmente no que diz respeito ao aproveitamento da tradição folclórica. Valorizando a ambientação local predominante na época, ou seja, a pequena propriedade rural, constrói Monteiro Lobato uma realidade ficcional o que acorre pela invenção do Sítio do Pica Pau Amarelo (Zilberman, 1981, p. 48).

Abramovich (2009) ainda ressalta o humor expresso nas histórias de Monteiro Lobato, apresentando que o sítio não é a do adulto, mas lá o adulto entra no jogo da criança e se discute a História do Mundo [...] se analisa a moral das fábulas, se tenta uma reforma da natureza, se recebem todas as personagens dos contos de fadas... Segundo Abramovich (2009, p. 61) evidencia que essa mistura fantástica, maravilhosa, de realidade e fantasia, de brincadeira vivida e escutada, de bichos que falam sabiamente, de sabugos que fazem conferências e experimentos científicos, é mais do que surpreendente ou humorado... é a própria essência do humor.

Lajolo (2003, p. 87) salienta que o Brasil viu surgir, a partir da década de 1970, inúmeros escritores de obras infanto-juvenis como: Marcos Rey, Ruth Rocha, João Carlos Marinho, Tatiana Belinky, Ana Maria Machado, Pedro Bandeira e Ricardo Azevedo. Dentre esses, ainda pode-se destacar: Eva Furnari, Mary França e Eliardo França, Maria Clara Machado, Ziraldo, Mauricio de Sousa etc.

Diante da reflexão sobre a trajetória histórica da literatura infantil mundial e do Brasil, e suas modificações ao longo do tempo, pode-se evidenciar a importância dos contos de fadas e histórias infantis na formação da criança, pois além de suscitar o imaginário, a fantasia, a sensibilidade, a literatura contribui para a construção de significados, de conhecimento, interpretação e compreensão do mundo em que vive.

4. Breve Panorama Sobre a Educação Infantil

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica brasileira, teve uma longa construção sócio-histórica e ainda perpassa, nos dias atuais, por novos direcionamentos quanto aos documentos normativos que servem de Base Comum na Educação Básica com competências a serem desenvolvidas pelos professores nas Instituições de Educação Infantil.

As primeiras Instituições de Educação para as crianças de zero a seis anos de idade, surgiram no final do século XVIII e início do século XIX, respondendo as necessidades da sociedade industrial e consequentemente a urbanização, resultado do impacto da Revolução Industrial, que possibilitou a entrada da mulher para o mercado de trabalho e assim modificou os costumes familiares de cuidados e educação dos filhos.

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

De acordo com a análise de Oliveira (2016, p. 14), as instituições pré-escolares nasceram no século XVIII em resposta à situação de pobreza, abandono e maus-tratos de crianças pequenas cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas criadas pela Revolução Industrial e que se implantava na Europa Ocidental.

Oliveira (2016, p. 16) ainda ressalta que no Brasil, a Educação Infantil, historicamente, tinha uma visão assistencialista, dependendo da classe social. Segundo a autora, os filhos das camadas médias e dominantes eram vistos como necessitando um atendimento estimulador de seu desenvolvimento afetivo e cognitivo, às crianças mais pobres era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidade de guarda, higiene e alimentação.

Movimentos sociais da época que visava à democratização de direitos e o combate às desigualdades sociais, o papel da mulher na sociedade, as relações de classe, a urbanização e industrialização, influenciaram na mudança na concepção de criança, que antes não era considerada um sujeito de direito na sociedade, proporcionou inúmeras conquistas como a regulamentação de legislações como a Constituição Federal de 1988, especialmente Artigo 208, a criação do o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n° 9394/96 assegurando o direito à educação o pleno desenvolvimento infantil em diversos aspectos como físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, contribuíram para superar a visão assistencialista.

Foram publicados a partir de 1998, importantes documentos que norteiam e orientam a Educação Infantil, como a publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil em 1999 foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As Diretrizes estabelecem orientações obrigatórias a respeito de projetos pedagógicos, planejamentos curriculares etc., visando à integração do cuidar e o educar, e o Referencial Curricular, serve de base, relacionado às orientações pedagógicas para a Educação Infantil. Esses documentos são essenciais, uma nova visão para a infância, que antes era de cunho assistencialista, e consolida a concepção "cuidar e educar" de forma indissociável no processo educativo infantil. E em 2017, foi homologado Base Nacional Comum Curricular que consiste em um documento obrigatório, de caráter normativo, delineia campo de experiências no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos na Educação Infantil.

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

5. O Papel da Literatura no Contexto da Educação Infantil

Acerca do contexto histórico e reflexões apresentado a respeito da Literatura Infantil e um panorama relacionada à Educação Infantil, ancorados com os pensamentos de Lajolo e Zilberman (2007, p. 17), "o processo de urbanização e crescimento industrial, beneficiou a cultura brasileira, bem como a Literatura Infantil, tendo em vista, que a indústria de livros se solidificou e a escola, cujo resultado, mais imediato é o acesso à leitura, se expandiu", pode-se constatar que com a expansão do acesso a leitura, englobando diferentes gêneros textuais como entrevistas, publicitário, jornais, revistas, etc., mas em especial a Literatura Infantil, contribuíram para a disposição de informações culturais e despertar o prazer pela leitura, desde a primeira infância visando à formação do leitor e estimular a narrativa infantil, a partir do contato com diferentes gêneros literários como poemas, poesias, parlendas, versos, peças teatrais, contos infantis etc.

De antemão, cabe ressaltar que a criança desde os primeiros anos de vida, faz a leitura do mundo que a cerca, lendo gestos, vozes, espaços, cheiros, enfim, ler em todos os sentidos, o ambiente e os adultos que as rodeiam. Freire (2000) *apud* Silva (2009) destaca:

> [...] a leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele. [...] este movimento do mundo a palavra e da palavra ao mundo está presente no Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo" quer dizer de transformá-lo através de nossa prática constante (Freire, 2000, p. 143).

Diante desse universo de descobertas e desenvolvimento, é essencial que a família, incentive a leitura. Os pais devem contribuir contando histórias, desde os primeiros anos de vida a seus filhos, como forma de estimular a imaginação, a fantasia e as emoções, promovendo o prazer pela leitura e ampliando o conhecimento de mundo.

Dessa forma, vale salientar que o estimulo a leitura, deve ocorrer desde o ambiente familiar. De acordo com Fonseca (2013, p. 26), os pais são os primeiros responsáveis por apresentar os livros às crianças e devem ainda fazer leitura de livros para os filhos despertando o gosto pela leitura, à criatividade, reflexão e comentários sobre o conteúdo do livro. A autora ainda ressalta que a importância dos pais na vida literária dos filhos está ligada a própria educação, devendo assim ser constante e consciente.

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

Em consonância com a família, as Instituições de Educação Infantil, bem como os atores envolvidos, professores, auxiliares de educação e equipe diretiva tem também o essencial compromisso de estimulo a boa leitura, pois são nas Instituições de Educação Infantil, que a criança tem a possibilidade de ampliar as experiências trazidas do ambiente familiar.

Para Kaercher (2011, p. 135) "as escolas precisam assumir a formação do leitor literário como um compromisso institucional". Assim, a escola, especialmente, de Educação Infantil, tem um importante papel de promover o acesso para as crianças a uma boa literatura, possibilitando momentos de ouvir histórias e desta forma estimular as emoções, ajudar a lidar com conflitos e descobrir outros lugares e tempos, ampliando o vocabulário etc.

Abramovich (2009) destaca sobre a importância das histórias:

> Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargalhar com as situações vivenciadas pelas personagens (...). É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...) (Abramovich, 2009, p. 17).

Kaercher (2011, p 137) complementa "ao propor atividades de contação de histórias para as crianças, necessariamente, estaremos lidando com as possibilidades concretas de interpretação e criação que cada criança desenvolve, a partir da cultura que está inserida".

Nesse sentido, pode-se perceber a importância de contar histórias para as crianças, desde cedo, especialmente nas Instituições de Educação Infantil, considerando a leitura como produção de sentido, sendo uma importante ferramenta mediadora do conhecimento de mundo e contribuindo para a construção da subjetividade e da sensibilidade da criança, além do papel que as histórias desempenham no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem humana.

A respeito do desenvolvimento da linguagem, na abordagem da Epistemologia Genética, Jean Piaget (1999) ressalta:

> Com o aparecimento da linguagem, as condutas são profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual. Além de todas as ações reais os materiais que é capaz de efetuar, como no curso do período procedente, a criança torna-se, graças a linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal. [...] A troca e a comunicação entre os indivíduos são a consequência mais evidente do aparecimento da linguagem. Sem dúvidas, estas relações interindividuais existem em germe desde a segunda metade do primeiro ano, graças à imitação, cujos progressos estão em intima conexão com o desenvolvimento

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

> senso-motor. [...]. A imitação de sons tem uma evolução semelhante. Quando os sons são associados a ações determinadas, a imitação prolonga-se como a aquisição da linguagem (Piaget, 1999, p. 24-25).

Em complemento, de acordo com Seabra (2013) relacionada a teoria de Lev Vygotsky:

> Partindo do conceito chave desta teoria, que é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), os membros mais experientes numa cultura são essenciais na transmissão do conhecimento. Dessa forma, os processos mentais superiores se desenvolvem por meio da interação social com um membro mais experiente de sua cultura (Seabra, 2013, p. 197).

Diante da perspectiva de desenvolvimento da linguagem de Jean Piaget e a contribuição da teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Lev Vygotsky, pode-se considerar que os educandos no processo de ensino aprendizagem, para a construção de suas estruturas cognitivas, é essencial que seja disponibilizada aos mesmos, elementos diversos, dentre eles a literatura, como forma da criança acionar seus conhecimentos prévios e a interação com a literatura. E consequentemente, produções culturais, tendo também a mediação e intervenção do educador, estimular seu desenvolvimento de forma integral. E, considerando a visão Piagetiana, pode-se salientar o quão fundamental é a literatura como instrumento que contribui para o desenvolvimento da linguagem, da comunicação e possibilitar a criança, desde os primeiros anos de vida a estimular seu senso crítico.

Dessa forma, a Literatura também desperta o espírito crítico dos educandos, que buscam analisar, discutir, expressar ideias e opiniões sobre os personagens, enredo da história etc, estimulando a curiosidade, a linguagem e o potencial crítico.

Sobre a leitura e o espírito crítico proporcionado pelas histórias Abramovich (2009) afirma:

> Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode sentir inquieta, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo se pode mudar de opinião. E isso não sendo feito uma vez ao ano... Mas fazendo parte da rotina escolar, sendo sistematizado, sempre presente – o que não significa trabalhar em cima dum esquema rígido e apenas repetitivo (Abramovich, 2009, p 143).

Diante disso, é fundamental que o professor promova, na rotina da Educação Infantil, práticas de leitura que incentivem a interação das crianças tanto com o universo ficcional como

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

o real, utilizado ferramentas variadas como livros de Literatura Infantil, bonecos, fantoches e outros materiais, proporcionando um ambiente de leitura lúdico como momento agradável e prazeroso.

Vale ressaltar que é essencial o professor tenha o cuidado na escolha dos livros infantis, tendo em vista, que muitos livros reforçam padrões que revelam estereótipos criados historicamente e preconceitos, que muitas vezes, estão presentes não só no enredo, nas palavras, mas também nas ilustrações. Segundo Abramovich (2009, p. 40) é fundamental "ficar atento aos estereótipos, estreitadores da visão das pessoas e de sua forma de agir e de ser... E ajudar a criança leitora a perceber isso". A autora ressalta que o resultado visual até pode ser bonito, contudo faz necessária atenção quanto aos preconceitos transmitidos.

Acerca da perspectiva apresentada, é essencial que no contexto da Educação Infantil, os professores tenham atenção quanto à escolha do livro, sendo necessária a seleção de bons livros, especialmente os que perduram por várias gerações devido sua qualidade.

Assim na obra de Abramovich (2009), são relacionados clássicos da Literatura Infantil, que propiciam as crianças, o sentir emoções por meio de histórias, como nos textos de Ruth Rocha em Marcelo, marmelo, martelo, Ziraldo na coleção Corpim, João Carlos Marinho em O caneco de prata, Sylvia Orhtof em Velhota cambalhota, Monteiro Lobato com o Sítio do Picapau Amarelo entre outros. A autora destaca, especialmente, as obras de Lobato, Sylvia Orthof e Marinho, como visivelmente bem humoradas instigantes, divertidas, realmente engraçadas e inteligentes, quebrando estereótipos e preconceitos.

Abramovich (2009) ressalta o conhecimento transmitido pela literatura que trabalha inúmeros assuntos, do nascimento a morte, da curiosidade da criança, das relações familiares fáceis, conflitosas, difíceis, separações, aflições, tristezas, descobertas, as diferentes formas de poder, assuntos estes, que muitas vezes, as crianças estão vivenciando em seu cotidiano. A autora afirma:

> Estamos falando de literatura, de ficção, de histórias, onde se aborda um – ou vários problemas – que a criança pode estar atravessando ou pelo qual pode estar se interessando. De uma leitura que não é óbvia, discursiva ou demonstrativa do tal tema... Onde ele flui naturalmente e límpido, dentro da narrativa – que evidentemente não tratará apenas disso (Abramovich, 2009, p. 99).

Neste sentido, tratar sobre assuntos e problemáticas do cotidiano dos educandos utilizando como ferramenta as histórias de qualidade da Literatura Infantil possibilita estimular nos educandos sua curiosidade, expectativa, é suscitar seu imaginário emocional ao abarcar

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

determinada temática, que por meio das histórias infantis, podem ser abordadas segundo a autora com uma linguagem crua, dura; mas também poética, suave, tristonha; podendo ser humorada, divertida, irônica (p. 99).

Diante do exposto, especialmente com a excelente contribuição de Abramovich (2009), pode-se compreender o quão significativo é o papel da literatura no contexto da Educação Infantil, especialmente, no que tange o acesso a obras literárias de qualidade, livre de estereótipos e padrões sociais historicamente impostos, formando assim crianças e futuros cidadãos leitores, que desde a primeira infância, exploram sua realidade por meio do estímulo do pensamento, do lúdico, da fantasia proporcionada pelas histórias. Para tanto, cabe ao professor, aos profissionais da escola, conhecer a turma, a realidade social dos educandos bem como da comunidade escolar em que estão inseridos, de forma a possibilitar um planejamento de atividade com literatura infantil de maneira agradável, prazerosa, atraente, significativa que estimule o gosto pela leitura.

Além disso, buscar estreitar os laços com pais e familiares dos educandos, de formas a conscientizá-los quanto à importância do momento de ler histórias para os filhos em casa, bem como acompanhar as atividades escolares que envolvem estas e outras propostas que visam o desenvolvimento da criança.

6. Resultados e Discussões

A literatura infantil no contexto da Educação Infantil exerce um papel primordial e positivo no que tange a uma prática pedagógica comprometida em desenvolver nos educandos o espírito crítico, reflexivo, que desperta o imaginário, a fantasia, a descoberta de um mundo de conflitos, de sensibilidade, na construção de valores, que transporta os seres do mundo real para um mundo imaginário, descobrindo outros lugares, outros tempos, além de contribuir para a formação de futuros leitores e autores.

O incentivo a leitura, colabora para o desenvolvimento e formação da criança, é um instrumento primordial para transmissão de informações, múltiplas manifestações culturais e resgate de valores, haja vista o contexto histórico da literatura e da Educação Infantil, além de despertar a criatividade, imaginação e as emoções. Dessa forma, é importante que este estímulo ao hábito de leitura ocorra desde cedo, no ambiente familiar.

O papel da escola neste contexto, como espaço democrático de acesso a boa literatura é extremamente essencial. Diante disso, a Literatura no contexto da Educação Infantil é um elemento essencial na formação de leitores, pensantes, que questionam, opinam, expressam

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

sentimentos, lidam com conflitos e frustações, pois além de aproximar os educandos ao mundo letrado, a literatura sucinta o imaginário e a criatividade dos mesmos, ampliando o conhecimento de mundo e estimulando a linguagem, a socialização, o desenvolvimento cognitivo da criança.

Para tanto, faz necessário que os professores, tenham o cuidado de planejar atividades que envolvam a literatura infantil, no que tange à escolha do livro, pois muitos livros suscitam padrões estereotipados, desde as palavras até as ilustrações, podendo trazer uma visão para a criança, distorcida da realidade, de lugares, de povos, culturas, fomentando a desigualdade, o preconceito e a discriminação. Além disso, o educador deve buscar explorar o livro, desde a capa, discussões sobre o autor, ilustração, enredo entre outros aspectos, ao contá-lo as crianças, além de dar caráter interpretativo à história, no que se refere a entonação, postura, suscitando o imaginário dos educandos, tornando a prática de leitura significativa, desde seleção do livro, criando situações para que os mesmos também escolham, até a postura e entonação ao contar as histórias, envolvendo-os no enredo, nas emoções e conflitos, expressos pelos personagens, de modo a suscitar o imaginário e ser um momento prazeroso, que estimule o gosto pela leitura.

Assim, é fundamental que o professor e a escola, envolvendo os atores que dela fazem parte, planejem e avaliem sua prática pedagógica, visando à formação do leitor literário, disponibilizando aos educandos diferentes gêneros literários e resgatar clássicos da literatura infantil, de autores brasileiros como: Monteiro Lobato, Maurício de Sousa, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Maria Clara Machado, Mary França e Eliardo França, Bartolomeu Campos de Queirós, Marina Colasanti, Cecília Meireles, Eva Furnari, João Carlos Marinho, Lygia Bojunga, entre outros. E escritores estrangeiros, como Charles Perrault, Irmão Grimm e Christian Andersen.

O contato com a boa literatura possibilita o desenvolvimento infantil, pois as obras literárias de qualidade ampliam o repertório linguístico dos leitores, a interpretação de mundo, a comunicação, são fontes de informações, valores sociais e culturais.

Diante do exposto, portanto, é possível compreender que o ato de contar histórias, especialmente, de clássicos da literatura infantil e disponibilizar variados gêneros textuais aos educandos, tendo nesse processo a parceria entre a família e a escola, contribuem para a formação de leitores críticos, reflexivos, curiosos, criativos, que desde cedo, são estimulados a leitura, ao mundo letrado, a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da linguagem, dos aspectos sociais, culturais, intelectuais etc. Leitura esta incentivada de forma prazerosa, sem imposições, que seja agradável, significativa e transformadora.

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

7. Considerações Finais

A Literatura é incontestavelmente um elemento fundamental no desenvolvimento da criança, principalmente, na primeira infância, momento em que pode ser cultivados hábitos de leitura, promovendo a criança o contato com várias culturas, enriquecimento do vocabulário, estimulo da linguagem e das funções psíquicas superiores.

Como expressão artística, a Literatura Infantil é uma ferramenta essencial no que se refere a comunicação e interação, exercendo um papel importante no ponto vista social e cultural.

Diante disso, pode-se perceber o quão importante é a literatura infantil, tanto para quem ouve histórias quanto de para quem as lê, no sentido positivo de imergir em um universo de sensibilidade, de valores, de informações, de impasses, conflitos e na busca de soluções, de conhecer diferentes culturas, de descobertas e autoconhecimento.

Vale salientar que o estimulo à leitura deve ocorrer desde o ambiente familiar. Pais que leem para os filhos, desde cedo, incentivam o gosto pela leitura e o contato com diversas culturas, com a língua, promove o desenvolvimento da linguagem e amplia o vocabulário de seus filhos.

Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil também um papel extremamente essencial, ambiente este formador de cidadãos críticos e reflexivos na sociedade. Nesse sentido, no contexto da primeira etapa da Educação Básica brasileira, portanto, faz necessário proporcionar aos educandos a boa literatura, estando inserido na rotina das turmas de Educação Infantil, momento de contar histórias, não como uma atividade mecânica, mas de forma significativa, permitindo "dar asas à imaginação", emocionar, criar hipóteses e questionamentos, estimular funções cognitivas, pensamentos, sentimentos, despertar a criatividade e reflexões, além de proporcionar o contato com várias culturas, resgatar valores, sendo, assim, um elemento da arte que é fonte de conhecimento e instrumento para o letramento.

Referências

Abramovich, F. (2009). *Literatura infantil gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione.

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

Arroyo, M. G. (1994). *O significado da infância*. In: I Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1, 1994, Brasília. Anais... Brasília: Conferência Nacional De Educação Para Todos Acesso em 23 mar. 2018, em http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001906.pdf.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Acesso em 23 mar. 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Acesso em 23 mar. 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Art. 208. Acesso em: 31 mar. 2018, em http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_208_.asp.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Acesso em 31 mar. 2018, em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2016). Bebês como leitores e autores. Caderno 04. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

Cademartori, L. (1987). *O que é literatura infantil*. 3. ed. São Paulo, S.P.: Editora Brasiliense S.A.

Dill, D., & Kirchner, E. A. (2015) *Um olhar sobre a história da literatura infantil*. 6º Seminário de Iniciação Científica do curso de Pedagogia. Itapiranga: Acesso em 15 mar. 2018, em http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES22.pdf.

Fonseca, N. K. A. G. (2013). *Convite à leitura infantil: da importância ao incentivo dos pais*. 50 f. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. *Trabalho de Conclusão de Curso*. Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa. Acesso em 18 ago. 2018, em

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

http://www.ccsa.ufpb.br/biblio/contents/tcc/tcc-2013/convite-a-leitura-infantil-da-importancia-ao-incentivo-dos-pais.pdf

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Cortez.

Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas.

KAERCHER, G. E. P. da S. (2011). Literatura Infantil e educação infantil: um grande encontro. Acervo Digital UNESP. São Paulo: Acesso em 31mar. 2018 em ttps://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/453/4/01d14t10.pdf

Lajolo, M. (2003) *Descobrindo a literatura*. 1ed. São Paulo: Ática.

Lajolo, M. & Zilberman, R. (2007). *Literatura infantil brasileira*: história & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática.

Oliveira, F. R. de. (2015). *A história do ensino da Literatura Infantil na formação de professores de São Paulo* (1947-2003). 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica. Acesso em 15 mar.2018,emhttp://objdigital.bn.br/acervo_digital/livros_eletronicos/unesp/bndigital0191.pdf.

Piaget, J. (1999) *Seis estudos de psicologia*. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Seabra, K. (2013). A história do atendimento à criança no Brasil. *Educação Infantil 1*. Volume único. Rio de Janeiro, RJ: Fundação CECIERJ / Consórcio CEDERJ.

Seabra, K. (2013). Desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil. Educação Infantil 1. Volume único. Rio de Janeiro, RJ: Fundação CECIERJ / Consórcio CEDERJ.

Silva, A. L. da. (2010). Trajetória Da Literatura Infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. REGRAD - *Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM* - ISSN 1984-7866, [S.l.], 2(2), june. ISSN 1984-7866. Acesso em: 15 mar. 2018, em <http://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>.

Zilberman, R. (2012). *Literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global.

Research, Society and Development, v. 9, n. 5, e66953078, 2020
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i5.3078

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Danúbia do Rosário Abreu e Silva – 50%

Rosângela Maria Gonçalves – 50%

ANEXO J – Artigo O cuidar, o educar e o brincar nos tempos, espaços e contextos socioeducativos da/na creche

REVISTA EXITUS

O CUIDAR, O EDUCAR E O BRINCAR NOS TEMPOS, ESPAÇOS E CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS DA/NA CRECHE: algumas considerações

João Severino de Oliveira[61]

RESUMO

No campo da educação infantil no Brasil, observa-se significativos avanços no que concerne as concepções de educação, criança, infância; a relação cuidado-educação, o lugar do brincar, dos jogos e brincadeiras, dos brinquedos; da relação família-escola, dentre outros. Todavia, no campo das práticas pedagógicas e no campo das políticas públicas observa-se um conjunto de contradições que embora sejam aparentemente instransponíveis encontram-se diretamente relacionadas à maneira como o Estado brasileiro vem viabilizando a educação infantil com ênfase na expansão da oferta de vagas em detrimento a outros fatores essenciais, como a questão da qualidade do atendimento e investimentos efetivos na formação inicial dos profissionais da educação infantil, seja via ensino superior ou não. Diante do exposto, optou-se em refletir sobre o cuidar-educar-brincar no contexto do trabalho pedagógico realizado pelas profissionais da educação no processo de (re)organização dos "tempos/espaços e contextos" socioeducativos da primeira etapa da educação básica, a saber, a creche – voltada para crianças com idades que variam entre 04 meses a 2 anos. Foram entrevistadas duas professoras de diferentes instituições. Optou-se em realizar um estudo bibliográfico e de pesquisa qualitativa com o estudo de casos, envolvendo entrevistas sobre as práticas pedagógicas experenciadas pelas respectivas profissionais, em dois centros de educação infantil da Rede Municipal de Campinas/SP-Brasil.

Palavras-chave: Educação infantil. Crianças. Creche.

THE CARING, EDUCATING AND PLAYING IN TIME, SPACE AND SOCIO-EDUCATIONAL CONTEXTS OF / IN DAY CARE: some considerations

ABSTRACT

In the field of early childhood education in Brazil, there is significant progress as regards the concepts of education, child, childhood; the care-education relationship, the place of play, the fun and games, toys; family-school relationship, among others. However, in the field of pedagogical practices and in the field of public policies observed a set of contradictions that although seemingly insurmountable are directly related to how the Brazilian government is making possible the early childhood education with an emphasis on expanding the supply of vacancies in detriment of other essential factors such as the issue of quality of care and effective investments in the initial training of early childhood professionals, either through higher education or not. Given the above, it was decided to reflect on the care-educate play in

[61] Letras, Pedagogia, Especialização em Gestão Educacional, Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/Unicamp. Diretor Educacional pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas. E-mail: joaoiacanga2@hotmail.com.

REVISTA EXITUS

the context of the pedagogical work carried out by education professionals in the (re) organization of "time / spaces and contexts" youth of the first stage of basic education, namely the nursery - geared for children ages ranging from 04 months to 2 years. Two teachers from different institutions were interviewed. It was decided to conduct a literature study and qualitative research with case studies, involving interviews on pedagogical practices experenciadas by their professionals, in two early childhood education centers of the Municipal Network of Campinas / SP-Brazil.

Keywords: Early childhood education. Children. Day care.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretende-se refletir sobre a (re)organização dos espaços e dos tempos da educação infantil – creche, contexto no qual a tríade "cuidar/educar/brincar" constituem-se foco da pesquisa, articulado ao ideário da pedagogia que privilegia o direito das crianças e suas infâncias, das relações e experiências que se estabelecem entre as crianças e seus pares e entre estas e os adultos nos tempos e espaços da escola, que mergulha nas intencionalidades da educação nos jogos e brincadeiras infantis, na participação das crianças na construção do conhecimento (FORMOSINHO et al, 2007, ROSSETTI-FERREIRA, OLIVEIRA, 2009).

O artigo ancora-se à teoria histórico-crítica, que valoriza a construção histórica do homem e sua humanidade, que busca propiciar o diálogo e a participação ampla no processo de construção do conhecimento, intencional e conscientemente para a transformação social (SAVIANI, 2005; MARSIGLIA, 2011, 2013), logo, na valorização da formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Traz como desafio a reflexão sobre elementos específicos presentes no campo das experiências e relações entre as crianças entre si e entre os adultos, que processam a partir do trabalho nas salas de referência, tendo o esforço e o cuidado de dialogar com esse "quadro de experiências"[62], com enfoque às produções de conhecimentos sobre as infâncias e da problematização dos processos organizacionais do espaço-temporal com os bebês e crianças bem pequenas no cotidiano institucional.

O contexto atual se apresenta sob a égide do capital e dos ideais do neoliberalismo, realidade promotora de um exacerbado estímulo ao individualismo, ao consumo e ao imediatismo. Conjectura que reflete nas relações de trabalho e fragiliza o processo de

[62] Chamo de **quadro de experiências** as relações que se estabelecem entre as crianças e os adultos permeados pela organização dos espaços e tempos no cotidiano da instituição de ensino, que resultam em experiências de produção de conhecimentos pelos sujeitos históricos.

REVISTA EXITUS

construção coletiva do trabalho com as crianças entre os profissionais da educação. Situação em que vem se concretizando pelos dispositivos instauradores do direito e da proteção às infâncias pela legislação vigente sem, contudo, de a criança estar confirmada como sujeito do seu tempo e da sua história (SOUSA, 2008).

As práticas educativas sofrem as influências que emanam deste contexto social, de um lado, pelos impactos resultantes das políticas públicas no setor, de outro, de como se concretiza, no chão da escola, o atendimento à criança, isto é, das condições que se materializam o trabalho pedagógico nas instituições públicas.

O artigo está subdividido em quatro partes. Traz em sua primeira parte a problematização sobre a constituição do direito à educação pelos bebês e crianças pequenas após a Constituição de 1988. Na segunda parte discute a busca de compreensão dos sentidos sobre as crianças e as infâncias.

A terceira parte apresenta a contribuição da experiência de duas professoras que contextualizam o trabalho com bebês e crianças bem pequenas nos tempos e espaços de duas escolas de educação infantil municipal, na perspectiva de pesquisa qualitativa e o estudo de casos com a interlocução ao estudo bibliográfico e entrevistas. Sinaliza-se a alteração dos nomes das professoras e escolas para sua preservação. Enfim, encerra com as considerações finais retomando os principais aspectos problematizados no trabalho com as crianças da creche.

Direito à educação infantil no Brasil: olhar(es)

Para pensar na práxis da tríade do "cuidar-educar-brincar" que se traduz da realidade vivenciada pelos sujeitos que atuam na escola, isto é, das relações entre crianças e adultos nos espaços e tempos da creche, é fundamental que se debruce na compreensão do processo histórico de obtenção do direito à Educação Infantil em nosso país, de como se deu e de como se constitui nos tempos atuais. Propõe-se, em linhas gerais, seu estabelecimento após a Constituição Federal de 1988.

Em 2016 a Constituição Federal de 1988 está completando vinte e oito anos e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBEN/1996), vinte anos, tempos em que vem se consolidando o direito à educação e ao cuidado das crianças e das famílias, principalmente das mães ao trabalho extradoméstico. No entanto, sua implantação não superou as intimidações

REVISTA EXITUS

ameaçadoras da escolarização precoce da criança de 0 a 3 anos (creche) e da pré-escola (de 4 a 5 anos) e do ideário assistencialista das creches pela conquista da expansão de oferta de atendimento na educação infantil.

A Educação Infantil (EI) no Brasil entrou em uma nova etapa de construção histórica em contexto de transformações em escala global nos sistemas produtivos e políticos, as quais colocam novos desafios para a educação e os educadores a partir da introdução da Constituição Federal de 88 (CF/1988), que marcou o final do regime militar instaurado em 1964 que, para Cury (1998, p. 11) "não que ela seja mágica ou uma espécie de panaceia geral para todos os males".

Pelo contrário, a CF/88 traz um contexto de lutas de movimentos contra as desigualdades sociais, pela democratização da escola pública e por pressões de movimentos feministas e de movimentos de lutas por creches (OLIVEIRA, 2011, p. 115), incorporando ideais que rompem com o caráter assistencialista e preparatório (escolarização), passando a advogar como dever do Estado e direito da criança:

> Na verdade, esta Constituição incorporou a si algo que estava presente no movimento da sociedade e que advinha do esclarecimento e da importância que já se atribuía à Educação Infantil. Caso isto não estivesse amadurecido entre lideranças e educadores preocupados com a Educação Infantil, no âmbito dos estados membros da federação, provavelmente não seria traduzido na Constituição de 88. Ela não incorporou esta necessidade sob o signo do Amparo ou da Assistência, mas sob o signo do Direito, e não mais sob o Amparo do cuidado do Estado, mas sob a figura do Dever do Estado. Foi o que fez a Constituição de 88: inaugurou um Direito, impôs ao Estado um Dever, traduzindo algo que a sociedade havia posto (CURY, 1998, p. 11).

A materialização da EI tal qual a concebemos, além desse escopo dicotômico: dever/direito (Estado/criança), apresenta-se normatizada em regime nacional de colaboração entre as confederações (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), fruto do dispositivo legal da atual LDBEN, Lei nº 9.394/1996, aprovada após vários anos de tramitação entre os legisladores. Quadro que indica a garantia do direito dos cidadãos terem uma escola pública, dentre elas as "condições de acesso e permanência" e "padrões mínimos de qualidade de ensino" (Art. 4º, incisos VII e IX).

Segundo Assis (1998, p. 65) realidade que "vem sendo vigorosamente exigido por toda sociedade do país, como garantia inalienável do exercício da cidadania plena", em consenso aos ditames da CF/1988. Com relação à Educação Infantil, destacamos os artigos

REVISTA EXITUS

seguintes que a reconhecem como etapa da educação básica, que evidencia o reconhecimento do caráter educativo das instituições e sua finalidade:

> Art. 4° O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> [...]
> IV - atendimento gratuito em **creches e pré-escolas** às crianças de zero a seis anos de idade;
> Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:
> [...]
> V - oferecer a **educação infantil em creches e pré-escolas**, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida à atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;
> Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
> I - educação básica, **formada pela educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio. (grifos meu).

A transição da EI das secretarias municipais de assistência para as secretarias municipais de educação não superou os problemas trazidos pela polarização entre assistência e educação, refletindo substancialmente no atendimento precário ou elitizado, que dissocia a dimensão educar-cuidar. Contexto que sinaliza um árduo trabalho para as prefeituras superarem por meio da criação do sistema municipal de educação ou de se integrarem ao sistema estadual de ensino, como preconiza a LDBEN/1996 (cf. CARRIJO, 2012, pp. 320 - 322).

Carrijo (2012) traz análise do documento lançado pelo MEC intitulado "Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino: um estudo de caso de cinco municípios que aceitaram desafios e realizaram conquistas". Documento que postula seis aspectos baseados na nova LDB, como critérios constituintes no processo de sua integração aos sistemas municipais de ensino:

> 1. Criação do Sistema Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação, regulamentação, credenciamento e autorização de funcionamento das instituições de Educação Infantil.
> 2. Formação inicial e continuada dos professores.
> 3. Profissionalização dos professores: plano de carreira com inclusão dos professores de educação infantil.
> 4. Elaboração de proposta pedagógica e de regimento interno das instituições de educação infantil.
> 5. Desenvolvimento da proposta pedagógica, com ênfase na qualidade das ações educativas levadas a efeito junto às crianças de 0 a 6 anos.

REVISTA EXITUS

> 6. Criação de espaços e recursos materiais próprios para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos. (BRASIL, 2002, p. 14).

A autora referenda em suas análises o descompasso entre as ações governamentais, que se distinguem em suas estratégias, e o estabelecimento de dispositivos que efetivem o atendimento ao acesso e à qualidade da educação às crianças pequenas nos municípios apontados no documento:

> [...] dos cinco municípios, três optaram por atender somente a uma parcela da demanda. Uma dessas prefeituras decidiu priorizar as famílias cujas mães trabalhassem, outra optou pela qualidade, em vez de universalizar o atendimento, e a última escolheu atender somente a pré-escola, ou seja, crianças de quatro a seis anos. Vê-se, dessa forma, que há um divórcio entre as Leis que regulamentam a educação Infantil e aquilo que acontece na realidade. Percebe-se um descompasso entre o tipo de atendimento que se tem, o número de crianças que são atendidas, os profissionais que lidam atualmente com tais crianças e os dizeres legais dessa modalidade. (CARRIJO, 2012, p. 322).

O descompasso ao cumprimento do direito à educação pelo poder público é notório em relação ao atendimento às crianças entre 0 a 3 anos, contingente que sofre em demasia, pela insuficiência de investimento e, logo, de desprestígio pelo poder público. Nota-se pelo acesso à educação em que as crianças e, consequentemente, seus responsáveis, devam aguardar por vagas, enfrentando as filas de espera. Denota-se a falta de vontade e importância dos governantes de atendimento a esta faixa etária.

O desafio que esta demanda oferece diz respeito ao custo (ORTIZ, CARVALHO, 2012, p. 15, 16), pois, quanto menor for a criança, maior investimento se exige. O espaço com metragem deve ser maior e condizente com as peculiaridades (lugar para sono, brincadeiras, alimentação, banheiro) dentre outras necessidades.

A proporcionalidade entre adulto/criança, oferece investimento, pois quanto menor é a criança, maior o número de adultos nessa integração, proporção que varia conforme as especificações legislativas locais, que é outro fator aviltante às crianças e aos profissionais que com elas atuam.

Alinhavar as especificidades da etapa nos remete à matrícula, já que a legislação não indica obrigatoriedade de a família matricular as crianças de 0 a 3 anos, ficando por opção de as famílias, principalmente, decidirem pela matrícula ou não, porém o que se tem constatado é a grande procura pelas vagas em instituições públicas de educação infantil.

REVISTA EXITUS

Os pareceres levantados pelas autoras não destoam da realidade em muitas instituições em que as crianças e os educadores são submetidos. As salas superlotadas e a congruência do número de adultos por criança acabam contribuindo nesse quadro desfavorável na qualidade do atendimento às crianças pequenas e suas infâncias.

Uma certa parcela dos casos das mães que decidem pela matrícula desta faixa etária, diz respeito a necessidade de se organizarem para poder trabalhar fora de casa. Quadro que instaura outro embate na aquisição deste direito, quando mães que carecem da vaga por trabalho, exaurem por injusto a falta da vaga, enquanto há mães que conseguem, até mesmo por meio de Ordem Judicial, sem, no entanto, estarem trabalhando fora de casa. Pressupõe-se, daí, o desconhecimento de parcela da população quanto ao direito da criança ao acesso à educação, independente se os responsáveis estejam ou não trabalhando.

Atuar na educação infantil, nesse contexto, implica assumir responsabilidade, comprometimento social, seriedade e posturas transgressoras ao instituído na sociedade, articulados ao conhecimento teórico e sócio-histórico peculiar que a etapa escolar demanda, assim como a apropriação do conhecimento das complexidades e contradições que emanam das políticas públicas voltadas à educação das crianças em suas infâncias (COHN, 2009).

Pensar na educação infantil em termos de avanços sociais e implementação de políticas educacionais, pressupõe o entendimento de como se reveste a política de investimento financeiro no setor e de como se materializa a prática com as infâncias no interior das instituições de educação à criança pequena. A resposta aos anseios e necessidades sociais que as políticas públicas vêm produzindo, é a importância que o poder público demonstra aos cidadãos carentes destas políticas.

Fatores que prevalecem, alguns já sinalizados, como: deficiência no atendimento à demanda (expansão), as condições mínimas da qualidade desse atendimento (permanência), as condições de trabalho dos profissionais, o plano de carreira, a sua formação inicial e continuada, a implementação da gestão democrática e participativa apontadas pela Constituição e legislação, como assinalam Gentili (1996), Gentili e Silva (1997), Guimarães (2002), Severino (1998), Barbosa (2003) e outros. Implementações que carecem de maior atenção por parte do poder público e da gestão das instituições escolares.

O direito à educação infantil também é incorporado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.° 8.069/90, na medida em que estabelece que "é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade"

REVISTA EXITUS

(Art. 53, IV). E ainda: "é direito dos pais ou do responsável ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais" (Art. 53, parágrafo único).

A efetivação dos direitos das crianças está desta forma, intrinsecamente dependente da vontade do poder político (gestores municipais), assim de como a infância é incorporada e materializada nas instituições através de seus planos/projetos, objetivos e práticas do trabalho dos educadores com as infâncias, fatores que se imbricam na efetividade dos direitos constitucionais, logo, as condições para que se efetivem são de ordem "político-pedagógico".

O fortalecimento de Fóruns de Educação Infantil e dos Conselhos de Escolas é imprescindível como instâncias legítimas para a sistematização de acompanhamento e sustentação na defesa da escola pública e laica, como estabelece a CF/88 em seu Art. 204, II a "participação da população, por meio de organizações representativas, na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis". Esferas de representação institucional e popular que busquem a garantia de ações junto ao poder público, de forma que estes materializem o atendimento às reais necessidades das instituições públicas sob a sua competência, que contemple os investimentos mínimos na expansão do acesso e da qualidade da EI.

Podia-se numerar tantas outras condições que implicam na concretização dos direitos da criança pelo acesso e qualidade na educação, mas não é este o foco deste trabalho. Cabe salientar, no entanto, a indissociabilidade do tratamento da interface Política e Educação quanto ao estudo da criança e suas infâncias, pois se encontram imbricados, em alguma medida, na sua efetivação.

A materialização de ações que potencializem a perspectiva do cuidar-educar-brincar no cotidiano das creches se coaduna com as políticas públicas de investimento na educação infantil, onde se devem considerar suas peculiaridades e complexidades próprias desta etapa da educação básica como direito e permanência à educação pelas crianças pequenas.

O trabalho com bebês e crianças bem pequenas no tempo e no espaço escolar: olhar(es) sobre a prática educativa

Que pedagogia(s) pode(m) nos auxiliar na apreensão dos sentidos sobre as infâncias e as crianças pequenas no sentido de ressignificar o trabalho que se constrói nos espaços e tempos da creche por diferentes sujeitos? Há outros campos da ciência humana que podem

REVISTA EXITUS

provocar mudanças nas práticas educativas no cotidiano escolar com as infâncias na atualidade? Como potencializar transformações duradouras que sistematizem as relações entre crianças e adultos no contexto das instituições infantis que colaborem na produção de conhecimentos e sua publicização?

Tentativas de respostas podem vir de uma diversidade de vertentes e campos de conhecimentos como a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Psicologia, as Artes, a História, a Geografia, a Política que, com suas dinâmicas e contradições provocam-nos a exercitar o "olhar" sobre como o ser humano se organiza em sociedade, se relaciona com a natureza, a descobrir caminhos e novos caminhos nas relações dos seres na diversidade de suas culturas, nos modos de vida espacial e temporalmente construídos, nas produções material, espiritual, das artes, da poética e da política.

A busca de produção de conhecimentos com a interlocução de vários campos do saber possibilita a obtenção de pontos de vistas e apreensão dos sentidos sobre as crianças e as infâncias. A construção dos saberes pedagógicos de ação coletiva exige abertura às diversidades, às diferenças; sem, no entanto, perder o foco que se propõe, bem como as subjetividades em jogo, com suas vivências e peculiaridades individuais e singulares.

Nessa perspectiva pretende-se refletir sobre as dimensões do cuidar-educar-brincar nos espaços e tempos da creche, considerando-se a interação que se estabelece entre crianças e adultos na construção identitária com o mundo social, e de como se desenvolve a participação desses sujeitos, isto é, o protagonismo "criança-adulto"[63] na elaboração organizativa dos "tempos espaços" no cotidiano escolar, tendo em conta a visão e concepção de criança, de infância e educação que aí se presencia.

O ponto de vista do qual parte o trabalho dos profissionais de educação com as infâncias, pode resultar na transformação social ou em sua reprodução. O embasamento conceitual consistente dos profissionais sobre as observações atentas às especificidades da educação infantil, não somente norteia a prática com as crianças pequenas, mas também subsidiam a mobilização e os enfrentamentos a dispositivos políticos contrários às leis de direitos à educação das infâncias em instituições de ensino públicas.

[63] O termo "criança-adulto" aqui assume o sentido do duplo protagonismo envolvendo as crianças, as(os) professoras(es) e auxiliares (agentes de educação infantil e monitoras(es) infantojuvenis, terminologias utilizadas pela SME de Campinas/SP, no campo de experiências no cotidiano escolar, isto é, nos tempos e espaços da creche. A inversão da utilização dos termos no feminino se dá pela presença maior do gênero feminino que atua na educação infantil.

REVISTA EXITUS

A tríade cuidar-educar-brincar como essenciais no trabalho político pedagógico da/na educação de crianças/bebês se propõe como avanço na qualidade de atendimento pertinente à faixa etária, na perspectiva de se transpor práticas de caráter assistencialistas que comumente se desenvolvia o trabalho com as crianças brasileiras.

Pretende-se provocar reflexão sobre a importância da apropriação de concepções que se se aproximam do diálogo entre as relações crianças/crianças e adultos/crianças no espaço-temporal da educação infantil, nos vários momentos das vivências no cotidiano da instituição, onde se pressupões serem construídas percepções e proposições significativas em relação do trato pedagógico, com vistas nas atividades que envolvam ações de cuidar-educar-brincar, de modo que potencialize, nessas interações, a escuta e a observação sensíveis das(os) profissionais (em especial as professoras e monitoras e agentes) que atuam diretamente com a faixa etária.

Percepções de professoras da educação infantil sobre cuidar-educar-brincar no contexto dos tempos, espaços e contextos socioeducativos da/na educação infantil com bebês

Quanto ao ponto de vista procedimental às observações atentas às crianças pelas(os) educadoras(es), remete-se a Bowlby (2002, p. 4) que ressalta que: "[...]selecionar essas observações como um ponto de partida; e, adotando esse ponto de vista, **segui-lo no exame de todo o material, enquanto nos parecer que a sua adoção produz resultados**" (destaques do autor), atitude intencional e sistêmica potencializadoras das experiências e do protagonismo "criança-adulto" em direção a resultados almejados coletivamente.

No campo de pesquisa para o embasamento empírico, conta-se com a participação de duas professoras que atuavam em instituições públicas da rede municipal de Campinas/SP. Serão aqui denominadas como da Escola A, Leda e da Escola B, Jeane[64]. Ambas possuem graduação em Pedagogia. Leda atua na profissão há dezoitos anos, com experiência na educação infantil e ensino fundamental, trabalha na unidade escolar atual há seis meses. Jeane atua há seis anos e sete meses nesta unidade, onde ingressou no magistério.

As professoras participaram da pesquisa respondendo a um questionário contendo quinze questões semiestruturadas articuladas à rotina do trabalho que vêm realizando no

[64] O nome das professoras participantes da pesquisa foram alterados, assim como as escolas onde atuam, com a finalidade de preservar a identidade. A pesquisa se deu em duas escolas de EI no município de Campinas/SP, com objetivo de ilustrar a prática de profissionais que atuam com a faixa etária de 0 a 2 anos de idade.

REVISTA EXITUS

berçário, com faixa etária entre 3 meses até 2 anos, conforme informação das respectivas professoras participantes.

- Escola A – Professora Leda – X Monitores – 33 crianças - Escola com X turmas – período integral.
- Escola B- Professora Jeane – X Monitores – 34 crianças - Escola com X turmas – período integral.

As questões também se direcionam aos desafios de atuar com crianças desta faixa etária, Agrupamento I (AG I), as participantes apontam para o número excessivo na sala de regência e dificuldades peculiares da faixa etária. A professora Jeane relata a seguinte situação:

> Número excessivo de crianças por Agente de Educação Infantil (Prefeitura estipula 8 crianças para cada Agente). [...] (o módulo Agente/Criança já ultrapassa o limite) – atualmente estamos com 34 bebês matriculados no AG I desta unidade escolar.

Na exposição da professora Leda transparece a mesma informação quanto ao número de crianças na sala, aponta, ainda, sobre a diversidade de idades da faixa etária no mesmo "tempoespaço": "Os maiores desafios que encontro são a quantidade de alunos na sala e as diversas faixas etárias (bebês que não andam, ficam vulneráveis aos maiores). A faixa etária é de [não informado] a 2 anos".

As características e peculiaridades próprias desta faixa etária exige um número de crianças mais reduzido no mesmo espaço temporal. O número inadequado de crianças precariza e inviabiliza o trabalho da equipe educativa no processo do tratamento da individualidade e do conhecimento das crianças, e em conformidade com Ortiz e Carvalho (2012, p. 89):

> As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem, pensam e agem de um jeito próprio desde que nascem. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, compreender a si mesmas, as relações contraditórias que presenciam e, por meio principalmente das brincadeiras, explicitam suas condições de vida e seus anseios e desejos. O educador de crianças pequenas necessita desenvolver a capacidade de observação e de reflexão sobre a prática, alimentadas por informações teóricas para conhecer a criança.

A questão a que se refere à previsão de atividades permanentes que circunscreve do trabalho diário no berçário, Jeane, da Escola B aponta as seguintes atividades: "[...] o

REVISTA EXITUS

momento da história e momento da música. Procuramos sair diariamente da sala de referência: vamos ao parque/tanque de areia/pátio/refeitório/corredores da escola/solário". A professora Leda informa que essas atividades são "acolhimento, roda com música "Bom dia", Olá, cantando os nomes, roda de músicas".

Apesar de trabalharem com crianças bem pequenas, de período integral, não transparece o cuidado corporal (trocas, banhos, hora do sono) no relato das professoras como atividades consideradas permanentes. Apesar de serem práticas que normalmente acontecem no cotidiano dessas salas de referência, por que deixaram de descrever as atividades concernentes aos cuidados das crianças?

Outro pressuposto que transparece nesses relatos é a diversidade no tratamento pedagógico nas unidades, tanto na prática de propostas organizativas do trabalho, quanto na formação continuada no interior das instituições. Apesar do respeito à diversidade no trato pedagógico estar garantido na legislação, a proposta pedagógica é de suma relevância no processo qualitativo das ações intra e extraclasses, onde se valorize os objetivos peculiares e indissociáveis do cuidar-educar e do brincar pertinentes no trabalho com a faixa etária.

A questão que traz o tratamento dos conflitos e interações entre as crianças no dia a dia, pelas professoras e os demais educadores da sala, as respostas destoam. A professora Jeane, da Escola B diz que:

> Resolvemos conflitos no dialogo uns com os outros (adultos/adultos e adultos/crianças). Se necessário, chamamos as famílias para conversar e explicar sobre esses conflitos. Registramos a reunião com as famílias em Caderno de ocorrências. Procuramos nos reunir semanalmente em Reunião de Setor (professora e Agentes da sala). Cada educador tem abertura para dizer o que pensa sobre o trabalho na base do respeito mútuo, sugerindo atividades, permanência ou mudança de rotina/horários, solicitando que se faça reunião individual com família, etc. Fazemos registro em caderno de Reunião de Setor.

Da escola A, a professora Leda informa que:

> Realizamos reuniões para discutirmos o que deu certo ou não, fazemos alguns ajustes.
> Sobre as interações entre as crianças, nas reuniões de TDC, podemos combinar entre os colegas para que ocorram estes momentos.

Repercute da resposta da professora Jeane amadurecimento de como se transcorre a resolução de conflitos e do pressuposto envolvimento propositivo da equipe educativa nas

REVISTA EXITUS

tomadas de decisão. A sistematização do processo se dá pelo registro e conta com a participação das famílias responsáveis pelas crianças envolvidas. Ainda, parece-se que a rotina é sempre retomada nas Reuniões de Setor[65], onde ocorre a socialização de ideias e replanejamentos, caso necessário.

Na socialização da professora Leda, não fica claro quais os procedimentos são utilizados na solução dos conflitos entre as crianças. O que seriam os "alguns ajustes"? Há fragilidade na resposta no trato com as interações, que diz poderem ser sistematizadas nas reuniões de TDC[66] envolvendo os demais profissionais. Como seriam esses "combinados"?

As lacunas provenientes da resposta de Leda, leva-se a refletir sobre um amplo quadro de possibilidades. Remete-se ao campo da formação continuada, de como as reuniões de TDC vem sendo realizadas? Quais os textos que balizam as discussões? Como é realizado o cronograma das reuniões? Quem participa de sua elaboração? Como são implementadas as trocas de experiências entre os profissionais? A proposta pedagógica da instituição, como é elaborada e sistematizada no seu acompanhamento? Tem a participação ampla da equipe escolar e da comunidade? As lacunas não dizem respeito apenas às restrições individuais, mas também de como estão estruturadas as condições do trabalho desses sujeitos históricos, tanto pela gestão escolar, quanto pelas políticas da educação local.

A construção do processo de tomadas de decisão coletiva, por mais desafios que ofereça no cotidiano escolar, deve envolver as pessoas que estão diretamente envolvidas com as crianças, por meio do diálogo, da escuta sensível entre as pessoas, da sistematização dos registros, da apreensão do conhecimento sobre educação infantil, da potencialização do exercício das vivências pelos sujeitos da práxis.

A concepção de infância em que as(os) educadoras(es) da educação infantil constroem ao longo de suas experiências no trabalho com as crianças, em certa medida, corrobora com a

[65] A Reunião de Setor é coordenada e dirigida pela professora da sala de regência, junto aos agentes de educação infantil e monitores infantojuvenis ao menos uma vez por semana. O problema se dá em reunir os educadores do período da tarde, já que esta reunião se dá no horário da professora. O pessoal do período contrário acompanha as discussões, geralmente, pelo registro interno.

[66] Trabalho Docente Coletivo (TDC): espaço formativo que compreende reuniões pedagógicas da equipe escolar para a construção, o acompanhamento e a avaliação do projeto político-pedagógico da Unidade Educacional e para as atividades de interesse da Secretaria Municipal de Educação. Ocorre semanalmente, 02 horas/aula consecutivas como parte integrante da jornada de trabalho docente. O objetivo principal visa à formação em serviço desses profissionais, sob a coordenação do orientador pedagógico. (Cf. Lei nº 12987 de 28 de junho de 2007, Art 12, a).

REVISTA EXITUS

capacidade de interagir com as crianças, com parceiros diversos e situações atípicas que se circunscrevem no tempo e espaço da creche.

Quanto à pergunta sobre concepção de infância, Leda traz a seguinte contribuição: "É uma fase muito importante, onde devemos enxergar cada criança como ser único, com suas peculiaridades. Respeitando seu modo de agir e pensar". Nota-se a preocupação no desdobramento do trabalho com as crianças da faixa etária em respeito às suas singularidades, mas a brevidade da resposta restringe melhor análise quanto à complexidade que a compreensão de infância oferece.

A professora Jeane traz a concepção de que a "Infância é dar direito à criança brincar, falar, escutar, ser autônoma, fazer escolhas e ter consequências, através do acesso às diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, escrita, etc.)". Nessa descrição a professora remete a ideia do currículo da educação infantil e o seu devido tratamento com as crianças desta etapa da educação básica.

Atrelar as concepções de infância aos aspectos organizacionais do "espaçotemporal" do cotidiano da escola é uma tarefa complexa que exige o exercício de um olhar apurado às crianças, de apreensão teórica, empenho, intencionalidade e flexibilidade pela equipe educativa e da gestão escolar.

A próxima questão auxilia na compreensão da experiência das professoras em compartilhar a gestão da sala com os demais atores (agentes e monitoras(es)).

> A experiência da gestão com os monitores não é muito fácil. Mesmo com reunião de setor para fazermos nossos ajustes e combinados, há alguns que não cumprem o que combinamos e há também uma separação e comparação de um período com o outro (Professora Leda).

Nesse quesito, Jeane pontua que:

> Os Agentes do AG I são participativos, costumam dialogar com respeito entre si e com a professora, em um trabalho de equipe. Sugerem atividades e ou rotina e quando estão com dúvidas sobre o trabalho costumam perguntar/registrar no caderno de comunicados interno da sala. Procuramos falar os mesmos combinados para com as famílias e quando há maiores dúvidas, solicitam às famílias procurarem a professora para maiores explicações. Considero os Agentes do AG I como muito bons educadores do trabalho com os bebês. Sem eles, o trabalho não se daria da maneira comprometida e participativa que se configura hoje.

Leda, em sua breve exposição sobre a relação com os demais atores, clarifica os desafios constantes e diversos ("descumprimento de combinados") que a faixa etária

REVISTA EXITUS

proporciona. Sensibiliza de que as diversidades se encontram nas relações humanas, não sendo tão simples como transparece, num primeiro momento, as experiências narradas por Jeane. Através desta, não se manifestam as contradições e divergências estabelecidas no processo de construção das experiências, o que se revela é um estágio democrático avançado de construção de consenso, que não implica na ausência do dissenso nessas relações, nem em sua desconstrução.

Lidar com opiniões e atitudes diferentes da que trazemos em nossa experiência, pela apropriação de conhecimentos e visão de mundo constituído, exige o despojamento e o empoderamento de uma sensibilidade que transcenda toda a construção dos próprios conhecimentos, que não se anula, mas se complexifica. Não é um tratamento diferente e um modo de ser diverso para construir a relação com e pelas infâncias, pois, quem se exercita para "interromper a história" (cf. KOHAN, 2004, p. 63), requer-se sempre desse despojar-se e ressignificar-se perante a si e ao outro no campo das experiências.

Normalmente, chega às equipes de gestão, reclamação de professoras sobre a necessidade de melhorar a gestão da sala de forma que potencialize a participação e a integração dos demais profissionais da sala de referência, principalmente do período da tarde, onde não há a presença de professor responsável pela sala, como explicita a professora Leda. Socialização que potencialize a formação em serviço, as pesquisas em que devem, a orientação pedagógica e o grupo de profissionais, se debruçarem em busca de soluções conjuntas e democráticas para as tomadas de decisões, que não são prontas.

Tais circunstâncias contribuem para que as crianças sejam coprodutoras com os adultos. São nesses momentos de riqueza de produção de conhecimentos e pesquisa em que a criança ganha vez e voz, transcendem da condição de "infans" (sem voz) [67], pela escuta sensível e intencional da equipe educativa, para se constituírem protagonistas com os adultos que cuidam e educam de suas vidas. De seus corpos. De suas emoções. De suas vivências e relações consigo mesmas e com os outros. De seu devir e de suas brincadeiras de crianças.

A dimensão da brincadeira promovida pela gestão das professoras com a participação dos demais educadores, como em situações anteriormente analisadas, diversificam-se nas exposições e pressupõem as múltiplas formas de tratamentos a situações de brincadeiras nas instituições de educação infantil, como evidencia os argumentos seguintes.

[67] Conforme Sardi (2004, p. 112) "O termo *infância* indica, etimologicamente, aquele que está "sem voz".

REVISTA EXITUS

Na Escola A, a professora Leda diz que:

> A brincadeira está inserida diariamente no plano de aula. Ocorre de forma livre e dirigida. Nós, os educadores, participamos e observamos. O brincar é um recurso que torna a aula prazerosa e também pode direcionar o trabalho.

Jeane, da Escola B, argui:

> A brincadeira faz parte do trabalho na Educação Infantil, ou seja, o brincar permeia todo o trabalho com os bebês, crianças muito pequenas e crianças pequenas. O brincar desenvolve o lúdico, o faz de conta, estimula as relações prazerosas e deixa a criança tranquila para que ela se estimule nos diversos eixos de trabalho. No berçário, nós cantamos brincando, contamos história brincando, vamos ao parque brincar, estimulando o movimento, as relações prazerosas e de cuidado uns com os outros, no banho, nas trocas, conversamos com os bebes, mostramos as partes do corpo, etc.

A importância da brincadeira subentende-se nas linhas gerais em que Leda nos socializa, denota-se a acuidade em que o brincar deve permear o trabalho desenvolvido na creche. Contudo, faltam-nos elementos que materializem a vivência e experiência de atividades que envolvam as crianças pequenas e os adultos em situações de brincadeira, que colaborem com nossa compreensão, apesar de expor que "o brincar é um recurso que torna a aula prazerosa e também pode direcionar o trabalho", é significativo comunicar o fazer pedagógico na concretude do espaço-tempo da creche.

O que também chama a atenção, é a expressão "torna a aula prazerosa" em que remete a ideia de situações próprias do ensino fundamental (a aula). Como podemos tratar desse paradigma na Educação Infantil como superação da ideia de preparação de crianças pequenas para etapas seguintes? E, no trabalho com crianças de 0 a 3 anos de idade? Considera-se que, a professora pode não ser consensual com tal prática ao utilizar-se desses termos, presume-se tratar de suas experiências construídas ao longo do magistério.

Percebe-se certa medida de cuidado com o tratamento da brincadeira na EI, pela exposição de Jeane. Em poucas palavras, a professora transmite sua visão do brincar no trabalho com as crianças bem pequenas, como no trecho em que diz: "O brincar desenvolve o lúdico, o faz de conta, estimula as relações prazerosas e deixa a criança tranquila para que ela se estimule nos diversos eixos de trabalho". Pressupõe-se a articulação do brincar como elemento que potencializa o processo de construção e apropriação cultural a outros "eixos de trabalho".

REVISTA EXITUS

Kishimoto (2011, p. 42) preconiza que em situação de jogos e brincadeiras, "o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos", subentendendo-se a intencionalidade do professor de se aproveitar da ludicidade para refinar e ressignificar as propostas de encaminhamentos de organização do espaço e do tempo das infâncias no ambiente coletivo da creche. A utilização de brinquedos para serem utilizados com intenção pedagógica, ganhou espaço nas instituições infantis, conforme a autora: Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção do conhecimento, o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo na educação infantil (KISHIMOTO, 2011, p. 42).

A correlação da brincadeira à utilização do espaço e do tempo na creche está intimamente ligada aos recursos materiais disponíveis para o trabalho com as crianças desta faixa etária. A realidade em que se encontram as escolas quanto à disposição destes espaços e recursos materiais, podemos ter ideia nas exposições das professoras.

> O espaço da sala é regular, há dois parques, mas o berçário só utiliza os dois no segundo semestre e com dificuldade, pois o acesso a um deles é difícil, já que possui escadas. Já o outro utilizamos com facilidade. Há uma brinquedoteca que levamos os alunos, mas retiramos alguns brinquedos dela e brincamos no pátio, já que são muitos alunos e fica inviável ficar com todos lá.
> A sala também é pequena, o momento do sono fica bem apertado para organizar os colchões.
> Não há nenhum berço, cadeirinha "bebê conforto", pois alguns funcionários os usavam como castigo e estes foram retirados pelo grupo.
> Grande parte do tempo acaba se restringindo à alimentação e higiene. Por isso, cabe à professora organizar os espaços e o tempo para desenvolver atividades com as crianças. Os materiais que solicito são adquiridos com facilidade, não havendo problemas (Professora Leda).

A realidade da Escola B traz diferentes situações quanto ao espaço e aos recursos materiais; segundo as informações apresentadas pela professora:

> Os espaços da escola são bons, porém o banheiro do AG I é pequeno para a quantidade de crianças que temos em sala de referência e o parque maior da escola carece de plantio de árvores para maior comodidade/prazer/sombra às crianças. Os recursos materiais são bons, porém os brinquedos oferecidos aos bebês deveriam ser adquiridos e planejados 2 vezes ao ano, devido ao grande manuseio/uso pelos pequenos. Os tempos para o trabalho com os bebês também é bom, porém o tempo para as trocas de roupas/fraldas/banhos fica corrido devido à quantidade excessiva de crianças em sala de referência (Professora Jeane).

REVISTA EXITUS

Apesar de os recursos e espaços oferecerem condições mínimas de trabalho com as crianças, o protagonismo infantil não se circunscreve nos relatos das professoras. O exercício da escuta sensível por parte do adulto, a criança tratada como capaz de produzir cultura, de ser partícipe nas elaborações de atividades, pouco transluzem nas manifestações de escrita sobre o fazer pedagógico de profissionais da educação infantil, daqueles que trabalham diretamente com as crianças, como produtoras de conhecimentos das infâncias, logo, do protagonismo "adulto-criança".

A concepção em que as(os) educadoras(es) constroem sobre as infâncias refletirão nas práticas organizativas do educar e do cuidar nos tempos e espaços no preparo e nas intermediações do trabalho com as crianças. Leda socializa sua prática que subsome às dificuldades e desafios de se trabalhar com a quantidade de crianças no mesmo "espaçotempo":

> Elas ocorrem juntas, ao proporcionar às crianças momentos com aprendizagens dirigidas ou livres. Nós os avaliamos não somente nos aspectos biológicos do corpo (troca, higiene), mas também transmitindo apoio, segurança e permitindo que eles sejam ativos. Após o acolhimento e atividades permanentes, o grupo com 33 bebês, acompanhado pela professora e monitores, tem a atividade planejada, ocorre a troca de fraldas de todos. É bem corrido, pois em seguida já é o almoço e no retorno, o momento de descanso. Porém, a todo o momento, o cuidar está inserido em nossa prática. (questão 8, anexo)

Jeane sinaliza apropriação do conhecimento sobre a indissociabilidade do educar-cuidar, mas sua socialização não avança do caráter sequencial de atividades fins dissociado das atividades meios, isto é, sem, no entanto, explicitar o processo que materializa essas relações, pressupondo-se preocupação na consecução cronológica e "tarefeira" dessas atividades em detrimento de uma ação mais significativa, intencional e transformadora:

> O cuidar e o educar faz parte do trabalho na Educação Infantil, ou seja, cuidamos e educamos ao mesmo tempo. Os tempos de trabalho e a rotina são elaborados para que se tenha diariamente: momento da acolhida/entrada, momentos de refeições (almoço, jantar, lanches, fruta, oferecimento de água, parque, pátio, solário, história, música, sono/relaxamento, trocas de fraldas e roupas, banho e projeto. (Questão 8, anexo)

Na medida em que as(os) professoras(es) vão se apropriando do sentido e da sistemática de suas práticas pedagógicas, um quadro diversificado de procedimentos utilizados em sala com as crianças, vai se solidificando e sinalizando amadurecimento das

REVISTA EXITUS

relações e experiências no fazer-refletir-(re)fazer constante das intermediações com as infâncias.

A prática do registro é um investimento colaborativo na produção dos conhecimentos pela reflexão das ações desenvolvidas com as crianças da educação infantil que sinaliza o movimento do fazer-refletir-(re)fazer. Lançar mão deste objeto de trabalho é abrir perspectivas amplas de formação continuada pelos educadores, de sistematizar e refinar seu olhar e escuta sobre a interação com as crianças e seus avanços individuais. Sobre esse exercício, a professora Leda assinala que:

> Há registros das atividades desenvolvidas em um caderno, onde relato o que fiz no dia.
> Assim como faço um plano semanal, além do anual que é feito no início do ano. Ao final de cada semestre, também faço um relatório individual que contempla os avanços da criança, o processo de socialização, desenvolvimento nas diferentes áreas, etc. (Questão 9, anexo)

Nesse movimento, a professora Jeane socializa a prática que desenvolve com o registro sobre a rotina de sua sala que, além de sinalizar os momentos que se dão, aponta uma característica de sistematização do ensino-aprendizagem, isto é, a Descrição de Saberes das crianças, instrumento concretizador de intencionalidade, de proposição dos educadores e das aprendizagens das crianças:

> Os registros das atividades é feito no caderno de comunicados interno da sala, no qual os educadores da manhã e educadores da tarde fazem registros diários dos períodos; há registros no caderno de Reunião de Setor, o qual costuma ser feito semanalmente e há registros sobre o trabalho com as crianças em Descrições de Saberes elaboradas trimestralmente. (Idem, anexo)

A descrição de saberes das crianças é tido como um trabalho "árduo, não linear" que sinaliza posturas sérias e transparentes por parte de quem se utiliza desse instrumento de sistematização dos avanços, vivências e construções culturais das crianças (cf. DINIZ et al., 2014, p. 78). A autora, tecendo considerações sobre esse assunto, ressalta que:

> [...] o trabalho de descrição de saberes das crianças é árduo, não linear. Isso é, comporta idas e vindas, resistências, mas requer coragem, humildade, transparência e seriedade profissional (e principalmente disposição, engajamento e autoconhecimento, pois demanda tempo para análise, reflexão, crítica, disponibilidade para sair do "comodismo"; pressupõe aprendizagem). (idem, subidem)

REVISTA EXITUS

O contato desses instrumentos pelas famílias nucleares tem sua importância pelas professoras participantes da pesquisa. O acompanhamento pelos responsáveis pelos bebês e pelas crianças bem pequenas de suas aprendizagens e avanços se materializa no tempo e espaço das creches em reuniões sistemáticas durante o ano letivo e pela forma em que são estabelecidas as relações escola-famílias nesse espaço de convivências e experiências entre adultos e infâncias.

A professora da Escola A, Leda, informa que as reuniões na instituição onde atua ocorrem ao final de cada semestre letivo. Jeane, da Escola B, sintetiza que "as famílias têm contato com os registros de Descrições de Saberes em Reuniões de Famílias e Educadores que ocorrem 3 vezes ao ano"; denotam que cada instituição tem autonomia em sistematizar seus registros e sua forma de organizar seus espaços e tempos pedagógicos e a construção da relação entre escola-famílias.

O tema da educação, do cuidado e da brincadeira nos espaços e tempos da creche envolve um variado campo de conhecimentos e dimensões a serem considerados, para sua compreensão e apreensão. Oferecem desafios inesgotáveis de possibilidades e sentidos sobre as infâncias e as relações que se estabelecem com os diversos profissionais de quem dependem para se desenvolverem e se constituírem como co-partícipes dessas construções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio e a complexidade de tratar desse assunto, como foi exposto na abertura deste trabalho, alargaram-se sobremodo. Quanto mais nos debruçamos sobre as condições em que vêm se materializando a organização do trabalho com os bebês e as crianças bem pequenas nos tempos e espaços da creche, mais cônscios nos tornamos da necessidade de maior investimento na implementação das políticas públicas e da reinvenção das práticas com e sobre as infâncias, por mais breve e condensado que tenha sido as condições que permearam a realização deste trabalho.

As mais variadas produções no campo do conhecimento sobre as crianças e as infâncias a que se oportunizou ao longo deste trabalho, e a participação de educadoras que atuam com as crianças pela pesquisa, cooperaram grandemente com a compreensão e apreensão sobre o trabalho e o sentido das infâncias e suas embricaduras (OLIVEIRA, 2011,

REVISTA EXITUS

2012; FREITAS, 2010; ORTIZ e CARVALHO, 2012; KOHAN (org.), 2004; ARROYO, 2014; DINIZ et al. (ogs.), 2014; SOUZA, 2010; BOWLBY, 1996; KRAMER, 2000; CARRIJO, 2012, KISHIMOTO, 2011) dentre outros.

A compreensão da organização dos espaços e tempos pela análise da prática de profissionais que atuam diretamente com as infâncias é uma experiência singular, extremamente significativa na apreensão da complexidade das relações que são construídas e constituídas no cotidiano da escola.

O processo investigativo de como se estabelecem a práxis do trabalho na educação infantil com interface às políticas públicas, devem ser mais incentivadas e incorporadas nos dispositivos que materializam a efetividade dos direitos das crianças e das infâncias à educação de qualidade em nosso país, por parte dos governantes em suas diferentes esferas, pelas secretarias de educação e gestores escolares, bem como nos tratamentos teórico-conceituais e metodológicos pelas universidades na formação inicial desses profissionais.

Cabem aos profissionais que assessoram o trabalho das(os) professoras(es) das infâncias colaborar com as provocações e fundamentações teóricas e conceituais que instigue mudanças e ressignificação em atuar com as crianças e as infâncias, com vistas ao processo sócio-histórico, político e cultural que contextualizam a concretude dos direitos à educação às infâncias em nosso país.

A questão do brincar-educar-cuidar, aparece nas experiências do cotidiano escolar de forma insipiente, que alude a necessidade de se apropriar do conhecimento sobre o currículo e as concepções específicas da faixa etária, pressupondo o repensar sobre a formação continuada das(os) profissionais que atuam na educação infantil, em especial, no trabalho com os bebês e crianças bem pequenas da creche.

Nesses termos pode-se considerar que apesar dos direitos e das políticas de atendimento ao acesso estarem sendo implementados em nosso país, carece de maior investimento, tanto na ampliação de mais vagas, quanto na qualidade e na carreira dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Enquanto o poder público não cumprir com as determinações previstas na Constituição Federal e nos dispositivos que programam as leis, quanto ao direito de acesso e permanência das crianças à educação pública, gratuita, laica e de qualidade, a sociedade brasileira como um todo, sofrerá as consequências, no presente e no futuro, tanto na

economia, quanto na produção de conhecimento, as dádivas dessa incompletude de cidadania e de prestigio social às crianças e infâncias de nossa nação.

Recebido em: Abril de 2016

Aceito em: Junho de 2016

REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **Apego e perda:** apego, v. 1. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Integração das Instituições de Educação Infantil aos Sistemas de Ensino:** um estudo de caso de cinco municípios que aceitaram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CARRIJO, M. C. F. de O. B. A educação infantil no âmbito da LDB 9394/96: ajustes e limitações contemporâneas. In: SILVA, M. V.; MARQUES, M. R. A. (Orgs.). **LDB:** balanço e perspectivas para a educação brasileira. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2012.

COHN, C. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, vol.II, pp. 9-16, 1998.

DINIZ, N. L. B.; MOMMA-BARDELA, A. M.; FREITAS, P.S.; LOBARINHAS, C. D. Descrição de saberes das crianças: acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e produção de conhecimento na escola – Relato de uma experiência. In: DINIZ, N. L. B et. al. (Orgs). **Narrativas de educadores:** vivências e desafios em uma escola municipal de educação infantil. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FORMOSINHO, J. O.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, M. C. de. Prefácio – Educar na Infância: a perspectiva do compromisso. In: SOUZA, G. de. **Educar na infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: **Lugares da infância:** filosofia. Walter O. Kohan (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas**: Autores Associados, 2013.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortex, 2011.

ORTIZ, G.; CARVALHO, M. T. V. de. **Interações:** ser professor de bebê: cuidar, educar e brincar: uma ação única. São Paulo: Blucher, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA; M. C.; OLIVEIRA, Z.M. R. de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. (In): CORSARO, W.; MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, S. M. G. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão – inclusão social. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DADOS CURRICULARES

IDENTIFICAÇÃO	
	Mário Henrique Dolci 07/11/1983
Nacionalidade	brasileira
Nome em citações bibliográficas:	DOLCI, M. H.; DOLCI, Mário Henrique
Currículo Lattes	http://lattes.cnpq.br/0508844296532541
ORCID	https://orcid.org/0000-0003-3337-1062
outro identificador	mario.dolci@unesp.br
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
2023/2025	Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Título: A LITERATURA INFANTIL PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES E PARA O DESENVOLVIMENTO DOS BEBÊS E DAS CRIANÇAS BEM PEQUENAS. Ano de Obtenção: 2025. Orientadora: Rosangela Sanches da Silveira Gileno. Coorientadora: Márcia Cristina Argenti Grande área: Ciências Humanas Setores de atividade: Educação.
2020/2022	Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil. Título: A AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA 5ª ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo de caso. Ano de Obtenção: 2022. Orientadora: Rosangela Sanches da Silveira Gileno. Grande área: Ciências Humanas Setores de atividade: Educação.
2015/2016	Graduação em Pedagogia. Centro Universitário de Jales, UNIJALES, Brasil.
2008/2011	Graduação em Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP,

	Brasil. Título: A imagem poética na poesia concreta de Augusto de Campos. Orientador: Maria de Lourdes Ortiz Gandini Baldan.

PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA

DOLCI, Mário Henrique; GILENO, R. S. S. . A INSERÇÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) EM SALA COMUM DO ÂMBITO ESCOLAR. In: ViniciusIurideMenezes; ElianaMarquesZanata; FabianaAparecisaMenegazzoCordeiro; VeraLuciaMessiasFialhoCapellin. (Org.). DiálogosSobreExperiências emEducaçãoEspecial naPerspectivaInclusiva. 1ed.Bauru: ABPEE, 2024, v. 1, p. 1-207.

DOLCI, Mário Henrique; GILENO, ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA . Práticas pedagógicas na educação infantil. Revista @mbienteeducação, v. 16, p. e023025-20, 2023.

DOLCI, M. H.. Avaliação e Educação na Perspectiva de Paulo Freire: Reflexões sobre o Olhar Freiriano para uma Educação Humanizada e Emancipatória. 2021. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

DOLCI, M. H.; KLEBES, G. . As veredas de Drummond em Brejo das almas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014 (Capítulo de Livro).

DOLCI, M. H.. A imagem poética na poesia concreta de Augusto de Campos. Araraquara: Araraquara [s.n.], 2012 (Monografia).

PARTICIPAÇÃO EM BANCAS E ORIENTAÇÕES

Bancas de trabalhos de conclusão

Orientações

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS CIENTÍFICOS

Mentoria Acadêmica.Ofina Currículo Lattes. 2024. (Oficina).

VIII Congresso Brasileiro de Educação. O GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGENS MÚTUAS. 2024. (Congresso).

Congresso de Iniciação Científica da UNESP. Trabalhos Voltados à Iniciação Científica. 2023. (Congresso).

Premiação do Projeto EPTV na escola 2020.Análise do texto "A mesma tecnologia que junta e espalha: ajuda ou atrapalha?". 2020. (Encontro).

Avaliação Textual: Análises e Propostas - Escrevendo o Futuro. 2019. (Oficina).

Nas Tramas do Texto: Caminhos para Reescrita. 2019. (Oficina).

Programa de Formação Continuada do Sistema de Ensino Aprende Brasil. 2019. (Oficina).

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2018. (Oficina).

Encontro de Formação pela Editora Positivo. 2017. (Encontro).

Simpósio da Educação. 2017. (Oficina).

Premiação do Projeto EPTV na escola 2015.Análise do texto "Rap da Educação Insatisfeita". 2015. (Encontro).

Programa de Atualização e Qualificação de Avaliadores das Redações do ENEM 2015. 2015. (Encontro).

Curso de Formação Continuada para Avaliadores das Redações do ENEM 2013. 2014. (Encontro).

Curso de Qualificação e Seleção de Avaliadores do ENEM 2014. 2014. (Encontro).

1ª Semana Municipal Sobre Drogas de Boa Esperança do Sul. 2012. (Encontro).

Ensinando Língua Estrangeira na Rede Pública."Noções de Gramática em Língua Espanhola". 2011. (Encontro).

Maria Montessori e suas contribuições para a Educação. 2011. (Seminário).

Curso de Extensão Universitária Espanhol I. 2008. (Encontro).

II Mostra da Cultura.As Raízes da Cultura Local. 2008. (Oficina).

Reorganização da Biblioteca Municipal.Restaurando o Acervo Municipal. 2008. (Encontro).

Semana da Educação - "Alfabetização: Perspectivas e Tendências". 2008. (Seminário).

X Semana de Letras "Paulo Leminski" - O Teatro Épico no Brasil. 2008. (Simpósio).