

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONI CONCEIÇÃO RODRIGUES CLAUDINO

**O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis
2017

Simoni Conceição Rodrigues Claudino

**O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho.

Coorientadora: Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus.

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Claudino, Simoni Conceição Rodrigues
O LUGAR DA LITERATURA INFANTIL NO PROJETO
POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
FLORIANÓPOLIS / Simoni Conceição Rodrigues Claudino
; orientadora, Diana Carvalho de Carvalho,
coorientadora, Eliane Santana Dias Debus, 2017.
184 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação e Infância. 3. Literatura
Infantil. 4. Educação infantil. 5. Projeto Político
Pedagógico - PPP. I. Carvalho, Diana Carvalho de. II.
Debus, Eliane Santana Dias. III. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação
em Educação. IV. Título.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Diana Carvalho de Carvalho, pelas conversas, pelos questionamentos, pelo trabalho de orientação e reflexões constantes para a realização desta pesquisa, e pela sabedoria de construir comigo os caminhos aqui trilhados.

À Professora Doutora Eliane Santana Dias Debus, por ter aceitado ser Coorientadora nesse processo de pesquisa. Agradeço pelas suas conversas, seus apontamentos e o cuidado para que minha autoria pudesse ser vista.

Às Professoras Doutoradas Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Gilka Elvira Ponzi Girardello, por terem aceitado o convite para participar da banca de defesa, além das valiosas contribuições dadas a esta pesquisa durante o processo de qualificação. À Professora Doutora Simone Cristiane Silveira Cintra por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pelos conhecimentos partilhados e seminários oferecidos, indispensáveis à minha formação acadêmica e profissional.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE/UFSC), ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC), ao Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária (LITERALISE/UFSC) pelas discussões e trocas realizadas ao longo do processo de mestrado e pelas conversas realizadas fora do espaço acadêmico.

À Trupe da Alegria, grupo de teatro do qual participo e que me propiciou momentos de diversão, de encantamento, de alegrias e de contínuo contato com a prática pedagógica na apresentação dos espetáculos pelas instituições de Educação Infantil de Florianópolis e pelas conversas, parcerias e encorajamentos entre colegas de uma mesma profissão.

Às colegas de Mestrado, da linha Educação e Infância: Jacira, Zoleima, Saska, Maria Luiza, Samara, Caren e Jussara, pelas disciplinas cursadas juntas, pelo apoio nos momentos de escrita, pelo carinho disponibilizado, pelas conversas informais que nos constituíram enquanto grupo, pelos momentos de estudo e de saídas.

Ao meu filho João Vitor por ter tentado entender minhas “ausências”, mesmo estando tão perto.

Ao meu esposo, companheiro e amigo de todas as horas, Alessandro, por ter cuidado de mim e do João com tanto carinho.

À minha mãe, aos amigos e familiares pelo incentivo em todos os momentos.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), que concedeu licença de aperfeiçoamento remunerada para a realização deste Mestrado, e à equipe da Diretoria de Educação Infantil (DEI), pelos documentos a mim fornecidos para a realização deste estudo.

Aos colegas de profissão e de instituição que sempre me incentivaram e torceram a cada tentativa de entrar no Mestrado!

Finalmente, gostaria de deixar os meus agradecimentos a todos que contribuíram e compartilharam diversos momentos comigo nesta caminhada.

Cantiga

Bem-te-vi que estás cantando
nos ramos da madrugada,
por muito que tenhas visto,
juro que não viste nada.

Não viste as ondas que vinham
tão desmanchadas na areia,
quase vida, quase morte,
quase corpo de sereia...

E as nuvens que vão andando
com marcha e atitude de homem,
com a mesma atitude e marcha
tanto chegam como somem.

Não viste as letras, que apostam
formar ideias com o vento...
E as mãos da noite quebrando
os talos do pensamento.

Passarinho tolo, tolo,
de olhinhos arregalados...
Bentevi, que nunca viste
como os meus olhos fechados...
(MEIRELES, 1982, p. 119).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo verificar a presença ou ausência da literatura infantil na escrita dos Projetos Político Pedagógicos de 67 instituições públicas municipais de Florianópolis, datados de 2015 ou 2016, dentre Creches, Núcleos de Educação Infantil e Núcleos de Educação Infantil vinculados, bem como destacar as ações coletivas planejadas com relação à mediação da literatura infantil no cotidiano educacional destas instituições. Os Projetos Político Pedagógicos (PPPs) foram todos disponibilizados pela Diretoria de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Utilizou-se como referencial teórico os estudos da Teoria Histórico-Cultural, que tem em Vigotski seu principal representante, bem como os estudos acerca da teoria de recepção literária, especialmente referentes à leitura literária e à primeira infância. Para análise dos encaminhamentos e propostas referendados nos PPPs, a pesquisa valeu-se da documentação municipal acerca das diretrizes pedagógicas, das orientações curriculares e do currículo municipal dos anos de 2010, 2012 e 2015, endereçados ao planejamento do trabalho realizado nas instituições municipais, bem como das legislações nacionais que normatizam e regulamentam os encaminhamentos acerca da organização e funcionamento dessas instituições. A análise do material demonstrou a preocupação com a organização e planejamento dos espaços relacionados à leitura nas instituições educativas de Educação Infantil, assim como a efetivação dos projetos de trabalhos referentes à literatura em variadas formas. Os projetos coletivos registrados na maioria dos PPPs evidenciam a presença de um trabalho com a literatura infantil e um cuidado com o planejamento de práticas que promovam os seguintes aspectos: ampliação das experiências infantis relativas às múltiplas linguagens; acesso à materialidade do objeto livro, à expressão, à comunicação, à interação e ao desenvolvimento da imaginação, por intermédio de leituras, contações e dramatizações de histórias; empréstimo do livro para ser lido em casa na companhia dos familiares; trabalho com a linguagem escrita, compreendida como uma dentre as muitas produções/criações humanas que podem e precisam estar presentes no processo de mediação e leitura da literatura infantil na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação e Infância. Literatura Infantil. Educação Infantil. Projeto Político Pedagógico – PPP.

ABSTRACT

The dissertation presented here purpose of this study was to verify the presence or absence of children's literature in the writing of the Political Pedagogical Projects of 67 municipal public institutions in Florianópolis, dated to 2015 or 2016, among Kindergartens, Child Education Centers and Boundary Education Centers, as well as to highlight actions planned in relation to the mediation of children's literature in the daily education of these institutions. The Pedagogical Political Projects (PPPs) were all made available by the Board of Education of the Municipal Teaching Network of Florianópolis. We use as theoretical reference the studies of Cultural Historical Theory, which has in Vygotsky its main representative, as well as the studies about the theory of literary reception, especially referring to literary reading to early childhood. In order to analyze the referrals and proposals referenced in the PPPs, the research was based on the municipal documentation about the pedagogical guidelines, the curriculum guidelines and the municipal curriculum for the years 2010, 2012 and 2015, addressed to the planning of work carried out in municipal institutions, as well as of the national legislations that regulate and regulate the referrals about the organization and operation of these institutions. The analysis of the material showed the concern with the organization and planning of spaces related to reading in the educational institutions of Early Childhood Education, as well as the implementation of work projects related to literature in various forms. The collective projects registered in most PPPs show the presence of a work with children's literature and a careful planning of practices that promote the following aspects: expansion of children's experiences related to multiple languages; access to the materiality of the object book, expression, communication, interaction and development of the imagination, through reading, storytelling and dramatization; loan of the book to be read at home in the company of relatives; work with written language, understood as one of the many human productions / creations that can and must be present in the process of mediation and reading of children's literature in Early Childhood Education.

Keywords: Education and Childhood. Children's literature. Child education. Political Pedagogical Project - PPP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos disponibilizados nas bases de dados, conforme os descritores: <i>Projeto Político Pedagógico, Literatura Infantil e Educação Infantil</i>	25
Quadro 2 - Trabalhos disponibilizados nas bases de dados, conforme os descritores associados: Projeto Político Pedagógico, Literatura Infantil e Educação Infantil	25
Quadro 3 - Trabalhos encontrados na BDTD com os descritores associados Literatura Infantil e Educação Infantil	26
Quadro 4 - Dissertações selecionadas na BDTD com os descritores Literatura Infantil e Educação Infantil	27
Quadro 5 - Trabalhos encontrados na BDTD com os descritores associados <i>Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil</i>	32
Quadro 6 - Tese e Dissertações selecionadas na BDTD com os descritores associados <i>Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil</i>	33
Quadro 7 - Trabalhos encontrados na BDTD com os descritores associados <i>Projeto Político Pedagógico e Literatura Infantil</i>	36
Quadro 8 - Trabalhos encontrados na BDTD com os descritores associados <i>Projeto Político Pedagógico, Literatura Infantil e Educação Infantil</i>	36
Quadro 9 - Artigos em língua portuguesa encontrados no Portal de Periódicos da Capes com os descritores associados Literatura Infantil, Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil	37
Quadro 10 - Trabalhos disponibilizados no SciELO, conforme os descritores associados: Projeto Político Pedagógico, Literatura Infantil e Educação Infantil	43
Quadro 11 - Relação do número de PPPs e suas respectivas datas de vigência	49
Quadro 12 - Relação dos PPPs considerados na pesquisa por tipo de instituição e ano base.....	50
Quadro 13 - Documentos mais citados nos PPPs pesquisados.....	105
Quadro 14 - Caracterização das Creches, segundo os grupos atendidos e o número de salas de atendimento.....	109
Quadro 15 - Caracterização dos Neis, segundo os grupos atendidos e o número de salas de atendimento.....	110
Quadro 16 - Caracterização dos Neis Vinculados, segundo os grupos atendidos	111
Quadro 17 - Princípios norteadores da ação educativa mais citados nos PPPs	112

Quadro 18 - Relação dos projetos tidos como coletivos mais citados nos PPPs	115
Quadro 19 - Projetos relacionados à literatura mais citados nos PPPs	123

LISTA DE ABREVIATURAS

ARENA – Aliança Renovadora Nacional
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFB – Constituição Federativa do Brasil
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCNGEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI – Diretoria de Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
ERER – Educação para as Relações Étnico Raciais
FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia
FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências
FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
G1 a G6 – Grupo 1 a Grupo 6
GEPIEE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ISERJ – Instituto Superior do Estado do Rio de Janeiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LITERALISE - Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NAP(s) – Núcleo(s) da Ação Pedagógica
Nei V. – Núcleo de Educação Infantil Vinculado
Neis – Núcleos de Educação Infantil
Nei – Núcleo de Educação Infantil
NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
PDS – Partido Democrático Social
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PNLD – em 2017: Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PP – Partido Progressista
PPB – Partido do Povo Brasileiro
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PPP(s) – Projeto(s) Político Pedagógico
PPS – Partido Popular Socialista
PROEPE – Programa de Educação Pré-escolar
PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
PSD – Partido Social Democrático
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RJ – Rio de Janeiro
RME – Rede Municipal de Educação
SC – Santa Catarina
SciElo – Scientific Eletronic Library Online
SESAS – Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social
SME – Secretaria Municipal de Educação
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNINOVE – Universidade Nove de Julho
UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina
USJ – Centro Universitário Municipal de São José
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	21
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A TEMÁTICA	25
1.1.1. A pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	26
1.1.2 A pesquisa no Portal de Periódicos da Capes	36
1.1.3 A pesquisa no SciELO	43
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA E O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	45
2. RELAÇÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL, TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA	51
2.1 DOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO, DA LITERATURA INFANTIL E DA INFÂNCIA A PARTIR DA MODERNIDADE	51
2.2 DA LITERATURA ORAL AO LIVRO: OS DIFERENTES ENCONTROS DA CRIANÇA COM A LITERATURA INFANTIL	64
2.3 RELAÇÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL, IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA	70
3. EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA INFANTIL: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS COTIDIANAS À INFÂNCIA	79
3.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE ACESSO À LITERATURA INFANTIL NO BRASIL	79
3.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE ACESSO À LITERATURA INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS	84
4. A LITERATURA INFANTIL NOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	101
4.1 O QUE DIZEM OS PPPs SOBRE O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA AÇÃO EDUCATIVA	108
4.2 A BIBLIOTECA E OS PROJETOS RELACIONADOS À LITERATURA ENCONTRADOS NOS PPPs	119
4.2.1 Sobre a contação de histórias	124
4.2.2 Sobre a dramatização das histórias	131
4.2.3 Sobre o objeto livro	139

4.2.4 Sobre a linguagem escrita	143
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE 1: Resumos elaborados pelos autores das Dissertações selecionadas na BDTD a partir dos descritores associados: Literatura Infantil e Educação Infantil	175
APÊNDICE 2: Resumos elaborados pelos autores da Tese e das Dissertações selecionadas na BDTD a partir dos descritores associados <i>Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil</i>	181

1. INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema desta investigação está em estreita relação com a minha trajetória de vida pessoal e profissional. Tenho 22 anos de carreira como professora, sendo dois anos de atuação no Ensino Fundamental e 20 anos na Educação Infantil. Desde meu primeiro dia de trabalho como professora do Ensino Fundamental, os livros de Literatura Infantil me acompanham. Havia sempre um livro em minha bolsa ou junto ao meu material de trabalho, seja de acervo próprio, pois considerava que eles eram material essencial para o meu trabalho, e, por isso, precisava tê-los, fossem eles das bibliotecas das escolas ou creches onde lecionei. A leitura, às vezes no início do dia, antes do recreio ou dos lanches, no retorno dos lanches ou do parque, ou ainda no final da manhã ou da tarde, sempre acontecia. Algumas vezes estava ligada a algo que eu trabalharia como conteúdo, outras vezes não.

Essa prática, penso eu, veio da época de formação no magistério, quando uma das minhas professoras incentivou o grupo de alunas na criação e confecção de um livro de história e, após a apresentação desses livros às colegas de sala, levou-nos ao Colégio de Aplicação da mesma escola onde estudávamos, para contarmos nossas histórias às crianças. Assim, percebi o quanto este momento foi importante para mim. Eram momentos de recreio e nós lá sentadas no chão do pátio do Colégio cercadas por crianças lanchando e a nos ouvirem, atentas. Dizíamos com orgulho que aqueles livros eram nossos, de nossa autoria, e elas se encantavam e encantavam a nós: adolescentes vislumbrando uma carreira. Momento de aproximação, de entrada no estágio e de contato com as crianças, para além da sala de aula.

No entanto, pode ser que esse desejo de estar com os livros, de realizar leituras, de possuir os livros, de partilhar e compartilhar as leituras com os demais a minha volta, já venha de muito antes. Minha mãe era professora. E por vários anos seguidos “professora alfabetizadora”, aquela que geralmente lecionava para as turmas de primeira série do ensino primário, nomenclatura da época. Lembro-me que ela tinha um caderno de músicas e um de planejamento e sempre levava livros da biblioteca da escola, para ler em casa, a fim de usá-los nas suas aulas. Ela dizia que sempre iniciava a aula com uma música ou uma história, e que os alunos gostavam. Porém, não tenho recordações dela contando ou lendo histórias para mim, mas deixava que eu folheasse/lesse os livros que ela trazia, e isso me encantava e satisfazia o meu desejo de estar junto a eles.

Encantava-me também o fato de ter um irmão mais novo e de brincar de ser sua professora. Ensinei a ele as letras, os números, as cantigas aprendidas no caderno de minha mãe, ou com a professora na escola que eu, irmã mais velha, já frequentava, bem como lia ou contava para ele os livros levados para casa, por minha mãe, que seriam utilizados no seu planejamento, ou aqueles poucos que tínhamos em casa. Eram poucos, lembro-me, mas lia-os para mim e para meu irmão. Tínhamos em casa alguns gibis da Turma da Mônica e do Mickey e uma enciclopédia, daquela de vários volumes, que antigamente os vendedores vendiam na porta das casas e depois retornavam mensalmente para realizarem as cobranças. Ah, como fiz pesquisas da escola nela!

Tínhamos também alguns livros de literatura infantil, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Cinderela*, *Os três porquinhos*, os quais eu lia e contava para o meu irmão, e mais um ou dois vizinhos/colegas, que brincavam conosco, é claro, de “escolinha”! Então, em alguns dias, a “turma” tinha mais de um aluno! Havia outros livros em casa, lembro-me de alguns com capa dura, num tom azul escuro, com ilustrações em preto e branco, com duas ou três histórias encadernadas juntas, em dois volumes, endereçadas ao público infantil, que eram adaptados da chamada “leitura da juventude”. Recordo-me da *Ilha do tesouro*, das *Aventuras de Robinson Crusoe*, da *Alice no país das Maravilhas*, do *Aladim e a lâmpada maravilhosa*. Tempo bom!

E das leituras feitas na infância à entrada na vida profissional fui aprendendo que os livros têm diferentes utilidades e, desde cedo, no exercício do magistério, comecei a trazê-los como parte intrínseca do meu fazer pedagógico. Com o tempo, as novas leituras, a participação em cursos de formação continuada e a prática cotidiana com diferentes grupos de crianças, a leitura foi sendo realizada em outros espaços, para além do espaço de referência do grupo, da escolha somente minha, da opção de leitura única. Aprendi a ler para a sala toda e para os pequenos grupos, descobri a importância de reler livros considerando os pedidos das crianças; aprendi que a repetição da leitura era necessária; aprendi a levar mais livros para escolhas de leitura; aprendi que a leitura amplia o vocabulário, os repertórios, e favorece o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Aprendi ainda a contar histórias de diferentes modos, a utilizar a voz e o corpo para momentos de apresentação de narrativas/enredos orais e para as rodas de histórias. Fiz cursos de contação de histórias, de manipulação de bonecos, de confecção de fantoches, de clown, e ingressei num grupo de teatro com outros professores da Educação

Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Florianópolis. E, entre leituras, narrações e encenações, consegui perceber que o conhecimento era promovido continuamente e percebi, ainda, o quanto as crianças queriam, pediam e se interessavam por esses momentos; o quanto a leitura das histórias nos aproximava e nos fortalecia enquanto grupo. Assim, contar histórias foi se tornando prática cotidiana, daquelas que não podiam faltar no nosso dia a dia. Histórias já contadas, histórias novas, com livros, fantoches, brinquedos e desenhos se tornaram rotina, tal qual escovar os dentes, tomar água, alimentar-se. Rotina essa necessária e sempre presente, carregadas de afeto, surpresas e encantamentos.

Por tudo que foi exposto, penso que o livro literário, sua leitura e narração para as crianças, devem ser atividades constantes no exercício da docência. Acredito que não podemos negar às crianças o direito de ter acesso às informações e aos conhecimentos presentes nos livros, que fazem parte do acervo e do repertório cultural da humanidade, pois a cada narrativa há a possibilidade de surgimento de novas interações, interpretações, reinvenções, divertimentos, criação, imaginação, brincadeira...

Em dado momento de minha carreira resolvi que era hora de voltar à Universidade, decidi que precisava ler mais, estudar mais, bem como aprender a pesquisar, e por quatro anos consecutivos participei do processo seletivo para ingressar no Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição onde realizei a minha graduação em Pedagogia e uma das minhas especializações. Nas quatro seleções o projeto fora aprovado, e o meu foco de pesquisa era sempre o mesmo: o trabalho com a literatura infantil e sua relação com as crianças no cotidiano das instituições de Educação Infantil. Ou seja, a pesquisa parecia boa, afinal com algumas modificações, fora aceita nas quatro seleções, e eu segui insistindo nela, até que em 2015, obtive êxito e ingressei no Mestrado.

Ao entrar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), participei de alguns seminários com professores do programa e com professores visitantes, e iniciei meu processo de aprendizagem acerca das múltiplas possibilidades de encaminhar uma pesquisa. Assim, algumas das propostas iniciais da minha entrada no PPGE foram sendo reformuladas, repensadas, reconsideradas nas orientações e conversas realizadas no decorrer de minha formação, enquanto pesquisadora.

Desse modo, considerando a importância do livro literário e as contribuições que sua leitura pode trazer às crianças, busco neste estudo, realizado sob a orientação das Professoras Doutoras Diana Carvalho de

Carvalho e Eliane Santana Dias Debus, investigar se o direito da criança à educação e ao acesso à cultura, a partir da leitura e das diferentes possibilidades de ampliação de repertórios que a literatura propicia, e como está presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de Educação Infantil públicas da cidade de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, cujos PPPs fizeram parte desta pesquisa.

No trabalho de orientação percebemos que ao associar a Literatura Infantil ao PPP das instituições, havia a intenção de verificar a presença da literatura enquanto ação coletiva do trabalho pedagógico e organizacional das instituições. Desse modo, tomando por referência o PPP enquanto documento norteador das ações educativas das unidades, buscamos a presença de diferentes discursos acerca da leitura literária que pontuavam a identidade, autonomia e as práticas pedagógicas coletivas registradas.

No intuito de definir os caminhos da investigação, destacamos que fora de fundamental importância a realização de um estado do conhecimento, para identificar como a produção acadêmica tratava a temática em questão. Foram utilizados para isso três descritores associados ao tema: *Projeto Político Pedagógico*, *Literatura Infantil* e *Educação Infantil*. Os descritores foram utilizados de modo separado e associados, em três bancos de dados elencados para a pesquisa: a) teses e dissertações disponibilizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹, que é concebida e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); b) artigos e publicações disponibilizados no Portal de Periódicos² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); c) artigos publicados e disponibilizados no Scientific Electronic Library Online (SciELO)³. Assim, no item a seguir apresentamos o levantamento realizado para este estudo. Vale, nesse momento, esclarecer que o banco de teses e dissertações da Capes, encontrava-se em manutenção durante o período em que o estado do conhecimento fora realizado, e disponibilizava a pesquisa apenas trabalhos concluídos nos anos de 2011 e 2012, o que não nos era suficiente, assim a opção foi recorrer ao banco de teses e dissertações da BDTD para que conseguíssemos acessar um número maior de teses e dissertações, de modo mais eficiente à pesquisa.

¹ Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/>>.

² Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>.

³ Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A TEMÁTICA

A pesquisa geral realizada nos três bancos de dados selecionados – BDTD, Portal de Periódicos da Capes e artigos da SciELO – forneceu os seguintes números expostos no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Trabalhos disponibilizados nas bases de dados, conforme os descritores: Projeto Político Pedagógico, Literatura Infantil e Educação Infantil

Base de dados	Descritor utilizado		
	<i>Educação Infantil</i>	<i>Literatura Infantil</i>	<i>Projeto Político Pedagógico</i>
BDTD	3642	1284	1329
Periódicos Capes	1842	1798	282
SciELO	1050	657	137
Total	6484	3739	1748

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em virtude da grande quantidade de trabalhos relacionados às temáticas apresentadas separadamente, realizamos a pesquisa nos mesmos bancos de dados, porém com os descritores utilizados de forma associada. Dessa forma, houve uma redução no número de trabalhos e uma possível aproximação da temática que buscávamos nesse levantamento. Trabalhamos, assim, nos três bancos de dados com os descritores associados. Os números de trabalhos referentes à pesquisa com os descritores associados estão expostos no Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos disponibilizados nas bases de dados, conforme os descritores associados: Projeto Político Pedagógico, Literatura Infantil e Educação Infantil

Base de dados	Descritores associados			
	Literatura Infantil + Educação Infantil	Literatura Infantil + Projeto Político Pedagógico	Educação Infantil + Projeto Político Pedagógico	Literatura Infantil + Educação Infantil + Projeto Político Pedagógico
BDTD	461	8	90	5
Periódicos Capes	193	83	8	82
SciELO	98	-	4	-
Total	752	91	102	87

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Realizado o levantamento geral sobre a temática, apresentamos, no próximo item, o resultado encontrado nas bases de dados escolhidas, considerando os descritores associados, e descrevemos como foi o processo de seleção dos trabalhos que dialogam com a presente investigação.

1.1.1. A pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) disponibiliza *online* metadados relacionados às teses e dissertações defendidas no país, tais como: título, autor, resumo, palavras-chave, orientador, ano, grau, instituição. Essa base permite ao pesquisador uma ordenação por data (ascendente e descendente), título, autor (ordem alfabética) e relevância, embora não fique evidenciado qual o critério definidor da relevância. Depois de selecionado, o documento na íntegra deve ser consultado na página da instituição de origem, podendo ser impresso ou feito o *download* do arquivo.

A pesquisa no banco de dados com a utilização dos descritores associados *Literatura Infantil* e *Educação Infantil* permitiu a identificação de trabalhos defendidos entre os períodos de 1978 a 2015. Os trabalhos selecionados para leitura completa e análise estão todos circunscritos no novo milênio. O destaque a data, em nosso entendimento, deve-se à indicação de que a Literatura Infantil vem mantendo vínculos com a Educação Infantil mesmo antes das legislações nacionais mais definidoras do caráter educativo dessas instituições e das políticas de distribuição do livro infantil em nosso país.

No Quadro 3, que segue, apresentamos a quantidade de trabalhos encontrados com os descritores associados *Literatura Infantil* e *Educação Infantil*.

Quadro 3 - Trabalhos encontrados na BDTD com os descritores associados Literatura Infantil e Educação Infantil

	Total	Dissertações	Teses
Quantidade de trabalhos	461	357	104
Trabalhos filtrados por assuntos	165	126	39
Pesquisa atualizada em: 13 out. 2016			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com os descritores *Literatura Infantil* e *Educação Infantil* foram encontrados 461 trabalhos. Ao aplicarmos o filtro “assunto”, disponibilizado na plataforma, foram selecionados 165 trabalhos, a saber: 64 em *Educação*, 62 em *Educação Infantil*, e 39 em *Literatura Infantil*. Alguns trabalhos se repetiam, pois os mesmos são categorizados em mais de um assunto.

Realizada a leitura inicial dos títulos, muitas teses e dissertações foram excluídas da seleção, pois: faziam análise de uma obra ou de um autor específico da Literatura Infantil; tratavam de temáticas específicas, tais como: livros didáticos, livros de imagem, poesias, inclusão, gênero e raça, sexualidade, trabalho infantil, prevenção de acidentes, educação bilíngue, mercado de brinquedos; tinham locais de pesquisa não relacionados à Educação Infantil, a saber: ambiente hospitalar, momentos de recreio, uma disciplina escolar, trabalhos de fonoaudiologia, nutrição, psicologia ou saúde pública; estavam relacionados a outras etapas da Educação Básica, como Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Desse modo, 19 trabalhos, entre teses e dissertações, foram selecionados para a realização da leitura dos resumos e palavras-chave, pois os títulos não definiam dados mais específicos acerca da pesquisa realizada. Lidos os resumos, verificou-se que, em sua maioria, os trabalhos tratavam de pesquisa no Ensino Fundamental.

Dito isso, cinco dissertações foram escolhidas para leitura na íntegra por apontarem possíveis caminhos que dialogam com a presente investigação, destacando que todas foram defendidas entre os anos de 2007 e 2016, sendo quatro na área de Educação e uma na área de Psicologia. A seguir, no Quadro 4, passamos a apresentação de forma mais detalhada dos trabalhos selecionados para leitura, a partir dos descritores *Literatura Infantil* e *Educação Infantil*

Quadro 4 - Dissertações selecionadas na BDTD com os descritores Literatura Infantil e Educação Infantil

Área	Ano	Local	Autor	Orientador	Título	Palavras-chave
Psicologia	2007	PPGP/UFSC	Taís Danna	Andréa Vieira Zanella	Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil.	Literatura infantil, criatividade, imaginação, educação infantil, produção de sentidos, contação, constituição do sujeito.

Educação	2013	PPGE UFPE	Cynthia Silva de Albuquerque	Ana Carolina Perrusi Alves Brandão	Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife.	Educação infantil, formação de leitores, espaços de leitura, acervo de literatura infantil, mediação de leitura.
Educação	2016	PPGE FFC UNESP	Lizbeth Oliveira de Andrade	Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias: contribuições da teoria histórico-cultural.	Educação infantil, memória, teoria histórico-cultural, atividade literária.
Educação	2016	PPGE FCT-UNESP	Thaís Borella	Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho	Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância.	Educação infantil, teoria histórico-cultural, desenvolvimento da linguagem, funções psicológicas superiores, literatura infantil.
Educação	2016	PPGE UFSC	Thamirys Frigo Furtado	Eliane Santana Dias Debus	Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)	Espaço e tempo coletivo de leitura, formação de crianças-leitoras, leitura literária.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Realizada a leitura das dissertações, verificamos que Danna (2007) faz sua pesquisa com crianças da pré-escola de uma escola de Jaraguá do Sul (SC), e utiliza-se de observação, gravação de vídeos e entrevistas realizadas com os professores (de sala e de educação física),

com a bibliotecária e com os pais das crianças. Fundamenta-se em conceitos de literatura e imaginação pautados numa perspectiva histórico-cultural e procura, no decorrer de sua pesquisa, verificar se a escola é difusora e produtora da cultura e arte, a partir do acesso das crianças aos livros e da ampliação da capacidade criativa de seus muitos enredos. A autora relata diversas formas de registros no decorrer da história da humanidade e aponta a escrita como forma propícia de superação dos limites da memória. Apresenta, ainda, a dificuldade de estabelecimento de parâmetros ou padrões ao que é, ou não, Literatura Infantil, mostrando que não é obra de leitura exclusiva de crianças, mas que é também leitura para crianças. Evidencia que na turma observada há a contação diária de histórias pela professora regente e, semanalmente, há a contação de histórias na biblioteca da escola. Ressalta que no PPP da instituição não há menção aos projetos de literatura e que, em conversa com as famílias, elas percebem a presença da literatura na escola pelos relatos dos filhos e dos pedidos por leituras feitos em casa.

Albuquerque (2013) busca identificar os espaços de leituras presentes em oito instituições de Educação Infantil da cidade do Recife, seus acervos e o acesso das crianças a estes acervos. Realiza entrevista com professoras e coordenadoras pedagógicas e observações nas instituições. Ressalta o percurso histórico do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), e revela em sua pesquisa que muitos livros do acervo do PNBE estão guardados em caixas e armários, longe do acesso de crianças e também dos professores. Das oito instituições investigadas, apenas uma tinha espaço organizado para leituras, e das 26 turmas observadas/fotografadas nessas instituições, seis tinham livros ao acesso das crianças em expositores ou em estante aberta. Revelou também que não há projetos coletivos que envolvam o objeto livro e a contação de histórias às crianças, mostrando a ausência e a precariedade de bibliotecas e espaços de leitura, reforçando a necessidade de projetos que desenvolvam a mediação do professor e das crianças com o livro literário, bem como o incentivo ao acesso às obras.

Andrade (2016) realiza um estudo sobre a memória em crianças pré-escolares, apoiada nas pesquisas de Vigotski e Luria. Afirma em sua pesquisa que a literatura mobiliza a organização das funções psicológicas superiores, e que o texto literário é a possibilidade de ampliação de repertórios e de experiências às crianças. Em sua escrita, a autora apresenta o contexto histórico e político da Rússia e as proibições de circulação de muitos escritos. Destaca que a memória necessita de

experiências, de conhecimentos para ser desenvolvida e ampliada. Em situações pedagógicas, a pesquisadora evidencia que há livros de literatura sobre os mais variados temas, contextos e gêneros. Entendido como um bem histórico e cultural, como arte e como mediador de experiências, o livro literário é apontado como possibilidade de desenvolver processos de criação e imaginação.

Borella (2016) realizou sua pesquisa junto a um grupo de 18 crianças entre dois e três anos, numa instituição de Educação Infantil, com o propósito de verificar se as atividades de leitura literária realizadas com as crianças contribuíam, de fato, ao desenvolvimento e apropriação da linguagem. Trazendo, em sua maioria, livros dos acervos do PNBE, portanto, livros presentes e distribuídos às instituições públicas de Educação Infantil, e pautada nos estudos de Vygotsky, a autora aponta a importância da mediação e da linguagem no desenvolvimento humano. Destaca a presença da linguagem oral e escrita, entendidas como conteúdo, nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI). Pontua, ainda, a pouca vivência da leitura literária observada nos locais por onde passou, uma realidade que comprova a ideia corrente de que o acesso aos livros e à leitura por adultos e crianças ainda é escasso em nosso País. A pesquisadora caracteriza o livro como uma criação cultural e trata da importância de um trabalho socialmente mediado com o livro. No decorrer de sua pesquisa, identifica os livros utilizados para leitura e os processos realizados nos 12 encontros com as crianças. Aponta características de diferentes tipos de leituras realizadas e alerta à falta de acesso aos livros e aos brinquedos pelas crianças. Sua pesquisa se encerra com a construção de um livro com as crianças, onde observa que personagens das brincadeiras e dos livros apresentados no decorrer dos encontros se misturam e compõem o enredo da história coletiva, revelando que, no processo de escuta das histórias, houve a ampliação da linguagem, do vocabulário, da comunicação, da pronúncia e do próprio gosto literário, bem como uma diversidade de mundos se encontraram noutra narrativa escrita, de autoria desse grupo.

Furtado (2016) realizou sua pesquisa em instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis e, por meio de questionários respondidos por responsáveis pelas instituições, mapeou diferentes espaços e tempos de leitura em 71 instituições públicas desse município. Inicialmente, apresenta um histórico da produção de livros para as crianças, pontua diferenças entre o livro infantil e o livro de literatura infantil e expõe diferenças entre alfabetização, letramento e letramento literário. Ressalta a importância da aproximação da criança à cultura

letrada, bem como o acesso das crianças aos livros e da mediação docente neste processo. Ao especificar a pesquisa propriamente dita, a autora assinala as orientações curriculares do município em questão, o qual, dentre outras propostas, sugere: a inclusão da cultura letrada no cotidiano, a organização de ambientes e materiais de leitura, o ato de contar e ouvir histórias diariamente. De posse dos questionários, destaca que: a maioria das instituições possui bibliotecas, ou espaços diferenciados de leitura coletiva; tem um profissional readaptado responsável por esses espaços; conta com acervo próprio; realiza planejamento para uso desses espaços. Porém, há uma minoria em desacordo com esses dados que precisa ser considerada para que todas as crianças atendidas tenham, de fato, acesso e direito à leitura. Os dados obtidos apontam a falta de formação aos profissionais responsáveis pelas bibliotecas e espaços coletivos das instituições. A autora questiona se os espaços nas instituições são espaços de livros ou espaços de leituras; revela, ainda, seu desejo em visitar alguns dos locais apontados na pesquisa. Finaliza sua pesquisa com um mapa do município onde localiza as instituições e os dados gerais gerados pelas mesmas.

Esses cinco trabalhos revelam dados interessantes à pesquisa. Com relação ao referencial teórico, todos estão fundamentados nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, principalmente nos estudos de Vigotski. Quanto ao acesso aos livros, as pesquisas evidenciam, em sua maioria, que, muitas vezes, não estão disponibilizados às crianças, nem aos professores, e o trabalho e acesso ao acervo é decorrente de iniciativas isoladas dos professores. O acesso ao livro literário e a leitura é apontado como fundamental ao desenvolvimento das crianças em seus aspectos de ampliação de conhecimento do mundo, de acervo de linguagem, de comunicação, além de ser destacado como direito das crianças em documentos nacionais. Considerando que o livro se constitui objeto mediador da cultura, seu acesso tem que ser propiciado e assegurado às crianças e a todos de modo geral.

Outro aspecto indicado pelas pesquisas é a precariedade de projetos coletivos nas instituições de Educação Infantil que incluam a leitura literária. Há destaque para as práticas de leituras literárias que ocorrem cotidianamente nas instituições educativas e que não constam em seus documentos coletivos, assim como há práticas que, apoiadas nos critérios de manutenção/preservação/cuidado/conservação/devolução dos livros do acervo institucional, acabam afastando o livro literário dos planejamentos docentes. Ao falarmos da necessidade de um planejamento e de um professor que medie, aproxime e traga às

crianças a proximidade com a literatura nas instituições de Educação Infantil, falamos da viabilização de leitura e de acesso aos livros literários. Professores que entendam a importância da relação das crianças com a literatura ao desenvolvimento da capacidade de criação e imaginação. Doutra modo, os livros permanecerão nas caixas, nos armários, nas secretarias. Ao cumprir seu papel de mediador, com o apoio da literatura e ao planejar e avaliar seu dia a dia, o professor possibilita à criança a ampliação de saberes, conhecimentos, discussões, vivências e experiências.

Convém ressaltar que livros literários, de qualidade reconhecida, não foram entregues e distribuídos por uma política pública nacional para ficar nas caixas. Livros precisam circular, precisam andar pelas mãos, precisam ampliar olhares, precisam gerar questionamentos, conversas, indagações. Livros, tais quais os que foram distribuídos pelo PNBE, que foram cuidadosamente selecionados e avaliados devem ser referência para as leituras realizadas às crianças e pelas crianças. Histórias que precisam ser contadas, lidas, narradas diariamente, tal qual aponta a dissertação de Furtado (2016). Vale destacar que a investigação foi realizada em instituições públicas de Florianópolis, tornando-se referência para a pesquisa em pauta, e será devidamente aprofundada posteriormente.

Com os descritores associados *Projeto Político Pedagógico* e *Educação Infantil*, encontramos um total de 90 trabalhos, que foram defendidos entre os anos de 2000 e 2016, e estão apresentados no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 - Trabalhos encontrados na BDTD com os descritores associados *Projeto Político Pedagógico* e *Educação Infantil*

	Total	Dissertações	Teses
Quantidade de trabalhos	90	67	23
Trabalhos filtrados por assunto	22	18	4
Pesquisa atualizada em: 15 out. 2016			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Aos 90 trabalhos, aplicamos o filtro assunto disponibilizado na plataforma e foram selecionados 22 trabalhos relacionados ao assunto “Educação Infantil”, em suas três possibilidades de escrita: Educação Infantil – sete trabalhos; educação infantil – oito trabalhos; e Educação infantil – 17 trabalhos, sendo que, realizada a leitura dos títulos e autores, percebemos que não houve repetição de trabalho nos filtros.

Nesses 22 trabalhos realizamos a leitura dos resumos e das palavras-chave e selecionamos, para leitura na íntegra, três trabalhos em que o resumo indicava uma aproximação ao que buscamos na presente pesquisa. Os três trabalhos são da área da Educação, sendo duas dissertações e uma tese. No Quadro 6, detalhamos as informações sobre eles.

Quadro 6 - Tese e Dissertações selecionadas na BDTD com os descritores associados *Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil*

	Ano	Local	Autor	Orienta-dor	Título	Palavras-chave
Doutorado	2011	PPGE USP	Amanda Cristina Teagno Lopes Marques	Maria Isabel de Almeida	A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação infantil	Educação infantil, documentação pedagógica, práticas pedagógicas na educação infantil, projeto político pedagógico, registro de práticas.
Mestrado	2013	PPGE UFG	Fabiana Soares Pimentel	Altina Abadia da Silva	Infâncias e direitos das crianças na educação infantil: uma análise a partir do projeto político pedagógico	Infância, educação infantil, projeto político pedagógico, direitos das crianças.
Mestrado	2015	PROGEPE UNINOVE	Ana Luiza da Silva Vieira	Roberta Stangherlim	Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da rede municipal de Santo André.	Creche, educação infantil, gestão democrática, participação, projeto político-pedagógico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A seguir, passamos a apresentação mais detalhada das pesquisas selecionadas anteriormente, tendo como referência as leituras realizadas.

Marques (2011). em sua tese. estuda o processo de documentação realizado em quatro instituições de Educação Infantil, três em São Paulo e uma na Itália, por meio de estudo de caso, em cada uma das instituições, contando com observação participante, pesquisa de documentação e entrevistas. A autora relata a importância do registro como documentação, não só do professor, mas da instituição como um todo e das famílias e crianças, e dialoga com Madalena Freire, Zabalza, Sá-Chaves e Cecília Warschauer acerca do registro como marca. Aponta que diferentes registros compõem a documentação dessas instituições, como projetos de grupo, planejamento da equipe gestora, currículo, diários, vídeos, fotos, relatos, caderno de registro, portfólios; e ressalta a documentação, na fala de adultos e crianças, como tendo a função de comunicação, memória, conhecimento, compartilhamento, visibilidade. Nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) pesquisadas em São Paulo, é indicada a necessidade de superação do medo da escrita. Relata os projetos coletivos de grupos e seus respectivos registros, destaca a formação em serviço e registra a grande procura por vagas e o atendimento em três turnos em salas com até 35 crianças. A autora finaliza seu estudo afirmando que crianças e adultos registram e documentam suas ações, e essas ações dão visibilidade ao PPP das instituições, destacando, ainda, o registro como reconhecimento, avaliação e possibilidade de mudança.

Pimentel (2013), em sua dissertação, apresenta uma retomada histórica dos conceitos de infância e criança e caracteriza a história da Educação Infantil nas legislações brasileiras. Investiga a relação e articulação existente nas práticas educativas vivenciadas em duas instituições de Educação Infantil do município de Goiânia e a escrita de seus respectivos PPPs, onde, com observações, registros, entrevistas e leituras de documentos, explicita a real necessidade de luta para que os direitos das crianças possam ser efetivados e garantidos de fato e não somente em leis. Direitos que possam ser efetivados e vivenciados. Alerta que a participação dos pais na elaboração do PPP está no encaminhamento dos questionários respondidos e na sua presença em reuniões e eventos, bem como reforça que a organização dos tempos e horários das instituições está vinculada ao tempo dos adultos e não das crianças.

Na dissertação de Vieira (2015), realizada enquanto participante da pesquisa, pois era gestora/diretora da instituição, é retratada a importância da gestão democrática para a efetivação da participação de diferentes vozes no PPP da unidade. A autora utilizou como fontes documentais os documentos mais antigos da instituição pesquisada e

suas avaliações, documentos do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria Municipal de Educação de Santo André (SP), bem como fez observações e registros de 11 rodas de conversas com funcionários. A pesquisa realizada numa creche pública envolveu diferentes profissionais na elaboração do PPP, trazendo para a unidade a cultura da participação, da valorização e do protagonismo. Como conclusão, é apontada a ausência da participação das famílias no documento, considerando-a uma meta a ser alcançada.

Com base na leitura dos três trabalhos com os descritores associados, *Projeto Político Pedagógico* e *Educação Infantil*, constatamos a importância do registro e da documentação nas instituições, seja como forma de memória, de afirmação dos caminhos metodológicos, de conhecimento acerca das especificidades do trabalho realizado por diferentes grupos, de comunicação entre diferentes atores do processo local ou entre instituições, onde os processos e as diferentes experiências são ressaltados e compartilhados. Percebemos que o PPP é um documento dinâmico, vivo, porém, muitas vezes, não expressa o que de fato acontece no cotidiano do trabalho docente, por não ser atualizado constantemente em seus experimentos e registros.

Na leitura das pesquisas selecionadas, há a falta de dados que fundamentem o processo de construção dos PPPs, que demarquem o documento como parte de uma história, como um documento elaborado coletivamente, que conta com a participação dos diferentes sujeitos/indivíduos do processo educativo e pedagógico que ocorre com e entre as crianças nas instituições. Notamos que a não participação diversas vezes aparece mascarada por respostas a questionários e compilação de dados referentes à situação socioeconômica das famílias, sendo que estas de fato e de direito pouco participam.

Em nenhum dos trabalhos houve menção ao processo de aproximação das crianças com a literatura, ou a projetos de grupos ou coletivos, referentes à nossa questão de pesquisa, mas a intenção com o uso dos descritores era, também, perceber como se encontra o estudo e o processo de elaboração desse documento nas instituições de Educação Infantil. Um documento que, ao se propor coletivo, apresenta uma história e uma proposta de trabalho, definida através da intencionalidade da ação educativa realizada junto às crianças.

Com os descritores associados *Projeto Político Pedagógico* e *Literatura Infantil*, encontramos um total de oito trabalhos, que foram defendidos entre os anos de 2003 e 2016, e estão apresentados no Quadro 7, que segue.

Quadro 7 - Trabalhos encontrados na BDTD com os descritores associados Projeto Político Pedagógico e Literatura Infantil

	Total	Dissertações	Teses
Quantidade de trabalhos	8	6	2
Trabalhos filtrados por título	2	2	0
Pesquisa atualizada em: 17 out. 2016			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Realizada a leitura dos títulos, percebemos que seis trabalhos eram direcionados à pesquisa com o Ensino Fundamental ou a áreas específicas do conhecimento. Seleccionamos para leitura dos resumos e palavras-chave duas dissertações, porém, tratavam de temática específica da educação física e de políticas para o ensino fundamental, não sendo, assim, escolhidas para leitura completa.

Com os descritores associados *Projeto Político Pedagógico*, *Literatura Infantil* e *Educação Infantil* foram encontrados cinco trabalhos, defendidos entre os anos de 2003 e 2016, que são apresentados Quadro 8.

Quadro 8 - Trabalhos encontrados na BDTD com os descritores associados Projeto Político Pedagógico, Literatura Infantil e Educação Infantil

	Total	Dissertações	Teses
Quantidade de trabalhos	5	4	1
Trabalhos filtrados por título	2	2	0
Pesquisa atualizada em: 17 out. 2016			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A leitura dos títulos evidenciou que se tratavam dos mesmos trabalhos elencados nos procedimentos de pesquisa anteriores e, portanto, já haviam sido considerados nos itens citados no decorrer da pesquisa. Dentre os trabalhos selecionados na BDTD, realizamos a leitura de uma tese e sete dissertações, que, de algum modo, traziam elementos que dialogavam para a construção teórica do estudo que propúnhamos realizar.

1.1.2 A pesquisa no Portal de Periódicos da Capes

O segundo banco de dados em que realizamos a pesquisa foi o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a qual mantém assinatura com um número considerável de revistas/publicações classificadas pelo programa *Qualis*

em nível A ou B, e que disponibiliza acesso gratuito a textos completos dessas publicações, em nível nacional e internacional.

A plataforma de pesquisa do Portal identificou um total de 1842 artigos relacionados ao descritor *Educação Infantil*, 1798 ao descritor *Literatura Infantil* e 282 ao descritor *Projeto Político Pedagógico*, números já apresentados no Quadro 1 desta pesquisa. Devido à grande quantidade de trabalhos relacionada aos descritores, optamos por utilizar a pesquisa com os descritores associados. Dentre as possibilidades de textos existentes no portal (artigos, recursos textuais, dissertações, teses, livros, resenhas, atas e outros), selecionamos os seguintes filtros disponibilizados: idioma – português, e tipo de recurso - artigos.

No Quadro 9, apresentamos a quantidade de trabalhos, escritos sob a forma de artigos, encontrados no Portal, com os descritores associados.

Quadro 9 - Artigos em língua portuguesa encontrados no Portal de Periódicos da Capes com os descritores associados Literatura Infantil, Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil

Descritor	Número de artigos	Artigos Filtrados no Portal
<i>Literatura Infantil e Educação Infantil</i>	193	113
<i>Literatura Infantil e Projeto Político Pedagógico</i>	83	22
<i>Literatura Infantil, Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil</i>	82	21
<i>Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil</i>	8	7
Pesquisa atualizada em 17 out. 2016		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com os descritores associados *Literatura Infantil* e *Educação Infantil*, e depois de aplicados dois filtros disponibilizados no Portal, idioma português e tipo de recurso artigo, ficamos com um total de 113 trabalhos. Realizamos a leitura dos títulos dos 113 artigos e identificamos que a grande maioria não dialogava com a presente investigação, pois suas temáticas de pesquisa eram relacionadas à saúde, inclusão, educação física, educação indígena, literatura como disciplina escolar, educação alimentar, estudo de autores e obras específicas, Ensino Fundamental, entre outros.

Fizemos a leitura dos resumos de 24 artigos que não explicitavam no título a especificidade do trabalho, ou pareciam indicar uma possível

aproximação com a discussão que buscávamos. A partir disso, constatamos que muitos dos artigos tratavam da literatura no ensino fundamental ou no ensino médio, analisavam obras ou gêneros específicos de literatura ou se relacionavam com o estudo de outras mídias. Desse modo, selecionamos seis artigos para leitura na íntegra que associavam a Literatura Infantil ao trabalho realizado na Educação Infantil, sendo que, cada um a seu modo, traz o diálogo da Literatura Infantil no espaço da Educação Infantil.

O artigo “Educação infantil: literatura como espaço de fruição”, de Maraísa Mendes da Costa, Flávia Brocchetto Ramos e Neiva Senaide Petry Panozzo (2008), publicado na revista *Signo*, analisa o lugar da literatura, da mediação e de estratégias de aproximação das crianças aos livros em salas de aula e em bibliotecas. Apresenta um histórico da literatura destinada ao público infantil, datada do século XVIII, e ressalta a diferenciação entre livros pedagógicos e livros artísticos. Destaca a importância do trabalho docente na mediação dos processos de leitura das crianças, enfatiza o processo gradual de leitura autônoma das crianças e o prazer propiciado pela leitura e descreve o trabalho com uma obra de literatura infantil específica, vivenciado por suas qualidades estéticas, simbólicas, criativas.

Em “Contação de histórias: uma análise da escolha de histórias em um recorte de experiências gaúchas”, disponibilizado na revista *Conjectura: filosofia e educação*, Edgar Roberto Kirchof e Rosa Maria Hessel Silveira (2009) destacam a “pedagogização” das horas do conto na Educação Infantil e Ensino Fundamental, em instituições gaúchas. A escrita faz-se apoiada nos relatos de alunas da pedagogia, entre os anos de 2005 e 2007, em atividades de observação e entrevista, junto a professores dessas duas etapas da educação básica. Na composição do enredo textual são pontuados critérios de escolhas dos livros, caráter das conversas realizadas após os contos e as possíveis relações dos contos a um projeto da sala, indicando seu caráter marcadamente pedagógico. Os autores enfatizam que, apesar de expressar um número pequeno de ocorrências, há relato de práticas com outros discursos e alternativas, alinhados a uma fruição estética e literária aos pequenos leitores.

O artigo “A literatura como brinquedo e a formação da criança leitora”, de Catarina Xavier Gonçalves Martins (2012), da *Revista Eletrônica de Educação*, aponta a importância da utilização e incentivo à realização da leitura literária tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Evidencia o livro de literatura infantil como um recurso pedagógico e traça a relação deste com a possibilidade da brincadeira. Ressalta a ausência da leitura enquanto possibilidade de

brincadeira no cotidiano de educação de muitas crianças, bem como a carência de acesso de muitos aos livros de literatura infantil. Cita alguns programas governamentais de incentivo à leitura e destaca o acesso à leitura como um bem cultural.

O artigo “A importância da literatura infantil para a aprendizagem significativa da criança”, publicado na revista *Letrando*, Márcia Cecília de Oliveira Carregosa (2012) busca explicitar a significação da literatura infantil como Arte e Literatura, sem diminutivos. Evidencia a contribuição desta ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, revelando as potencialidades educativas do texto literário, através do sentido estabelecido entre o leitor e a obra. Entre contos de fadas e poesias, a autora avaliou as possibilidades do ato de aprender e ressaltou que no brincar há o chamado ao gosto pela leitura, enfatizando a aproximação dos atos de brincar e de ler. Trouxe para discussão os temas transversais, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e a utilização da literatura como possibilidade de trabalho com diferentes conteúdos junto às crianças. Discute a relação entre alfabetização e leitura e salienta a mediação como componente do processo de aprendizagem.

Em “Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas”, a pesquisadora portuguesa Angela Balça e brasileira Renata Junqueira de Souza (2012), em artigo publicado no periódico *Educação*, destacam a ação de diferentes políticas públicas de leitura que vêm sendo investidas nos dois países, aliadas a um problema comum: o baixo acesso da população de modo geral aos livros e aos livros literários. As autoras relacionam as políticas à necessária prática continuada de formação docente, pois a simples oferta/entrega do produto não proporciona o acesso requerido pelo programa. Evidenciam dados de participação desses dois países em exames internacionais e nacionais e centram suas convicções na promoção de programas de leitura, na formação continuada e em serviço, na oferta dos livros às crianças. Evidenciam a necessidade urgente de que os mediadores de leitura, de fato leiam e estimulem a leitura!

Em “Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório”, publicado na revista *Conjectura: filosofia e educação*, os autores Renata Junqueira de Souza e Irando Alves Martins (2015) discutem o direito do acesso das crianças à literatura, afirmando-o como direito fundamental de todas as pessoas. Falam da importância de se assegurar o acesso ao livro literário e, também, do direito de escolha, para além daquilo que é oferecido. Destacam a importância do planejamento pedagógico com relação à leitura de textos literários às

crianças, chamando atenção ao papel mediador do professor. Há no artigo referência às políticas públicas nacionais de fomento e incentivo à presença do livro de literatura nos espaços da Educação Infantil. Além disso, apresentam o livro como patrimônio cultural e ressaltam a leitura como possibilidade de novas aprendizagens.

Os artigos selecionados destacam a leitura como um aspecto muito importante do trabalho realizado na Educação Infantil, enfatizando que precisa ser mais incentivada e valorizada, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Apontam o acesso à leitura como parte da tarefa da escola/instituição educativa e revelam a importância dos programas de fomento à leitura e de incentivo ao acesso aos livros pelas crianças. Acessibilidade de crianças e adultos, onde ambos possam ler, aprender, desenvolver-se, ampliando seu conhecimento e estabelecendo diálogos com a linguagem artística e também com a linguagem pedagógica. Ressaltam também a importância do papel do professor como mediador e incentivador da leitura e da formação do gosto pela leitura entre as crianças, realçando a importância da formação qualificada para esse profissional, do planejamento docente, do incentivo aos processos de autonomia na leitura.

Com a utilização dos descritores associados *Projeto Político Pedagógico* e *Literatura Infantil*, chegamos a 83 publicações, e com os descritores associados *Projeto Político Pedagógico*, *Educação Infantil* e *Literatura Infantil*, 82 publicações. A essas publicações aplicamos dois filtros disponibilizados na plataforma, selecionando somente artigos escritos em língua portuguesa. Nesse refinamento, a plataforma apresentou 22 artigos à primeira pesquisa, e 21 artigos à segunda. Realizada a leitura dos títulos, constatamos que se tratavam dos mesmos trabalhos.

A partir da leitura dos títulos, identificamos artigos relacionados à educação alimentar, educação inclusiva, educação indígena, educação bilíngue, formação de nutricionistas, de contadores, artigos da área da saúde, das escolas técnicas, de estudos feministas, de questões de sexualidade, de gênero, de sustentabilidade, temáticas distantes de nosso interesse específico nesta investigação. Realizamos a leitura de cinco resumos, cujos títulos descreviam trabalhos com formação docente; no entanto, vimos tratar-se de perspectivas de educação superior e seu currículo, o ensino de uma disciplina específica de um curso superior, a avaliação da educação superior e a maturidade da escolha profissional. Assim, apenas um artigo foi selecionado para leitura na íntegra. Realizada a leitura, percebemos que analisava o crescimento da oferta de Educação Infantil em razão da aprovação de um fundo nacional com

direcionamento de ação também a essa etapa educacional. Portanto, não se relacionava à temática da pesquisa em pauta.

Com os descritores associados *Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil*, chegamos a um total de oito trabalhos na plataforma, e selecionamos, a partir da leitura dos resumos e das palavras-chave, um para leitura na íntegra, a saber, “A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa”, de Ana Cristina Coll Delgado (1998). O artigo retrata o processo de discussão e construção de um PPP na Educação Infantil. Publicado na revista *Educação e Sociedade*, o texto realiza a apresentação da comunidade e as relações entre os profissionais, entre profissionais e a comunidade, e com as crianças de dois grupos da instituição. Aponta a efetiva participação dos familiares nas propostas pedagógicas e discute acerca da não percepção da cultura infantil no fazer pedagógico.

Devido ao número reduzido de trabalhos relacionados ao descritor *Projeto Político Pedagógico*, realizamos uma nova pesquisa no Portal a partir dos 282 trabalhos primeiramente selecionados com o descritor isolado. Desse modo, consideramos somente artigos no idioma português e obtivemos 186 trabalhos relacionados. Utilizamos outro filtro, nominado no Portal como tópico, e elegemos o tópico projeto político pedagógico, o qual apresentou 25 artigos. Dentre eles, realizamos a leitura dos títulos e constatamos que alguns tratavam dos seguintes temas: currículos de outras áreas do ensino superior, como medicina, enfermagem, contabilidade, nutrição, psicologia, educação física, física, dança; outros de programas específicos realizados com jovens, estudantes de escolas técnicas, alunos do Ensino Fundamental; ou ainda de temas específicos como diversidade e inclusão.

Realizamos a leitura de nove resumos, cujos títulos não especificavam ou não detalhavam o que de fato tratavam, mas que pareciam se aproximar das discussões que buscávamos. Dentre as leituras dos resumos, verificamos que alguns tratavam de temáticas específicas e foram desconsiderados. Houve a repetição do artigo de Delgado (1998), já citado e comentado. Assim, selecionamos dois artigos para leitura na íntegra.

O artigo “A significação do projeto político pedagógico: um olhar avaliativo”, de Samara Wanderley Xavier Barbosa (2012), publicado na revista *Espaço do Currículo*, trata dos discursos sobre a construção do PPP de uma escola pública, avaliando-os como espaços de negociação e disputas. Cita documentos que revelam normas, diretrizes e decisões políticas do contexto educacional local e nacional, bem como destaca alguns autores que tratam do PPP, como Rossi, com os “PPPs

reguladores e os emancipadores”, e Veiga, com o PPP como “organizador do trabalho da escola”. Trata também do processo de gestão democrática da escola.

Em “Projeto político-pedagógico: construção de política curricular no contexto da prática”, publicado no periódico *Terci*, Rosalva de Cássia Rita Drummond e Danielle Gomes Rodrigues (2014) discutem os silenciamentos, consensos e exclusões na escrita do PPP do Colégio de Aplicação, do Instituto Superior do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ), da Educação Infantil ao Ensino Superior. Destacam o planejamento coletivo como modo de mobilização, integração e participação, destacando a legitimidade de seus apontamentos, da sistemática de avaliação, dos processos de discussão e produção do currículo.

A pesquisa no Portal da Capes favoreceu o embasamento teórico deste estudo com nove artigos que foram lidos na íntegra. Dentre os artigos selecionados para leitura, seja de seus resumos ou aqueles lidos na íntegra, no que se refere ao PPP, constatamos que são atitudes frequentes na elaboração e construção desses os jogos de força e interesses, muitas vezes com participação mínima dos familiares ou dos próprios professores/funcionários, ou ainda elaborados pelas secretarias das instituições e simplesmente apresentados aos profissionais e familiares.

Verificamos nas leituras que nem sempre o PPP é apresentado e disponibilizado a todos os partícipes da instituição, constituindo-se, em muitos casos, um “documento de gaveta”. Os artigos selecionados evidenciam a preocupação de que, em um processo de gestão democrática, conste na escrita do documento o conhecimento das legislações que referenciam o trabalho realizado na Educação Infantil, como se a legislação fosse de amplo conhecimento da comunidade educativa em geral, e como se o fato de tê-los destacado garantisse a efetivação de uma prática diferenciada.

E entre a escrita, a legitimação e a utilização do documento, como referência a um planejamento coletivo, que indicam a direção e a caminhada na construção de um trabalho, há muito a ser escrito, formulado e sistematizado, para que, de fato, o documento materializado na escrita do PPP se torne fonte de consulta e referência a todos os que chegam à instituição, e consiga apresentar o trabalho realizado nas mesmas.

1.1.3 A pesquisa no SciELO

O terceiro banco de dados em que realizamos a pesquisa foi no Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca eletrônica que mantém uma coleção de periódicos científicos brasileiros e internacionais, e que disponibiliza acesso gratuito a textos completos destas coleções.

A plataforma de pesquisa do SciELO identificou 1050 artigos relacionados ao descritor *Educação Infantil*, 657 ao descritor *Literatura Infantil* e 137 ao descritor *Projeto Político Pedagógico*, números já apresentados no Quadro 1 desta pesquisa.

Em virtude da grande quantidade de trabalhos relacionados às temáticas apresentadas, realizamos a pesquisa também com os descritores associados. Dessa forma, houve uma redução no número de trabalhos, que são apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 - Trabalhos disponibilizados no SciELO, conforme os descritores associados: Projeto Político Pedagógico, Literatura Infantil e Educação Infantil

Descritores associados:	Artigos
<i>Literatura Infantil e Educação Infantil</i>	98
<i>Literatura Infantil e Projeto Político Pedagógico</i>	-
<i>Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil</i>	4
<i>Projeto Político Pedagógico, Literatura Infantil e Educação Infantil</i>	-
Pesquisa atualizada em 23 out. 2016	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com os descritores *Literatura Infantil* e *Educação Infantil* utilizados de forma associada, foram selecionados 98 trabalhos. Aplicamos alguns filtros disponibilizados para a pesquisa, dentre eles: coleções – brasileiras; idioma – português; tipo de literatura – artigos; áreas temáticas – ciências humanas, ciências sociais, linguística, letras e arte. Desse modo, conseguimos estabelecer um número de 52 artigos para leitura de seus títulos. Encontramos muitos artigos que tratavam do Ensino Fundamental, além de outros com temáticas específicas, como desenho infantil, análise de obras e autores, deficiência, folclore, classes hospitalares, publicidades, poesias, violência, gênero, revistas, vagas, personagens negros, trabalho infantil, assim excluídos por não estarem em conformidade com nossa busca.

Realizada nova leitura dos títulos, ficamos com nove artigos, os quais lemos os resumos e palavras-chave. Desses, quatro tratavam do

Ensino Fundamental; um já fora selecionado no portal anterior; outro tratava da relação entre linguagem visual e verbal na constituição escrita de um livro. Assim, ficamos com três artigos para a realização da leitura na íntegra, cujos resumos são apresentados a seguir.

Em “Histórias infantis e aquisição da escrita”, Vera Lúcia Blanc Simões (2000), na revista *São Paulo em Perspectiva*, cita estudos atuais que indicam a importância exercida pela Educação Infantil na aprendizagem das crianças. Assinala que o acesso e o manuseio de materiais diferenciados e a organização de ambientes propícios à leitura permite, desde muito cedo, a construção de significados acerca do papel e das funções da leitura e da escrita. Destaca o impacto, a fascinação e as possibilidades criativas que as histórias exercem sobre as crianças, e ressalta as diferentes maneiras de contar histórias, trazendo-as como atividade diária a ser incentivada, mediada, apresentada às crianças. Ressalta também o incentivo ao desenho, a oralidade e a expressão, através de recontos, dramatizações, conversas, produções de textos coletivos, onde as crianças se envolvam com o enredo e possam criar novas histórias e produzam suas escritas, valorizando e percebendo a importância de diferentes linguagens.

No artigo “Biblioterapia para crianças em idade pré-escolar: estudo de caso”, Eliane R. de Oliveira Lucas, Clarice Fortkamp Caldin e Patrícia V. Pinheiro da Silva (2006) relatam uma experiência realizada em 13 encontros com 22 crianças da Educação Infantil, de período integral. Publicado na revista *Perspectivas em Ciências da Informação*, as autoras apresentam a necessidade de parceria entre os bibliotecários e professores na formação de leitores, justificam o pouco acesso das crianças aos livros ao valor desses no mercado. Apontam ainda uma prática comum nas escolas, em que os livros ficam longe do acesso das crianças para não serem estragados. Citam várias possibilidades de trabalho com a leitura, os locais onde a leitura se faz presente, as funções que pode desempenhar e relatam os encontros com as crianças, as histórias contadas, as reações, as propostas apresentadas, as participações das crianças e a presença do elemento lúdico nas situações relatadas.

No artigo “Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI”, Maria do Rosário Longo Mortatti (2014), no periódico *Educar em Revista*, relata a trajetória histórica de diferentes momentos de ensino da literatura no Brasil e as relações entre literatura, educação e ensino na formação de professores. Entre a escolarização da leitura literária nos livros didáticos e a opção da leitura literária do livro na escola para formar leitores, a autora aponta

que o direito à literatura diz respeito ao direito à leitura literária de bons textos literários. Empreende esforços para reafirmar que cabe ao professor “ler e ensinar seus alunos a ler bons textos literários”. Ressalta a importância da leitura literária na escola, na formação de professores, no desenvolvimento do gosto, da estética e da apropriação do patrimônio nacional.

Esses três artigos, no seu conjunto, incentivam a prática e a aproximação de leitura e da escrita desde cedo com as crianças. Destacam os benefícios do acesso das crianças aos livros e as mais diferentes linguagens, referendando que, com esse acesso, as crianças têm a possibilidade de ampliação de conhecimentos, de culturas, de enredos. Discorrem sobre a importância da organização de ambientes propícios à aprendizagem e assinalam a presença de elementos lúdicos nos momentos de leitura como necessários a uma possível formação do gosto pela leitura. Ludicidade essa que favorece a imaginação, a criação, a fantasia, a invenção, e que, estão presentes em bons textos literários, que precisam estar ao acesso e ao conhecimento das crianças. Em virtude disso, os autores ressaltam a importância da seleção de bons livros à leitura com as crianças.

Com os descritores associados *Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil*, a plataforma SciELO apresentou quatro artigos. Dentre eles, verificamos, pelo título, que um tratava da alimentação escolar, outro do projeto de formação dos cursos de pedagogia e dois discutiam a atuação do psicólogo escolar na Educação Infantil. Assim, nenhum deles estabelecia relação direta com a temática da presente investigação. A pesquisa realizada no Portal da SciELO propiciou a seleção de três artigos que foram lidos na íntegra e que compuseram parte do cabedal de conhecimento à temática investigada.

Tendo como referência o que foi exposto até aqui, no item a seguir, apresentamos os objetivos da investigação proposta, a questão orientadora da pesquisa e os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para a sua realização.

1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA E O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Considerando a leitura das produções presentes no levantamento realizado nos diferentes bancos de dados, com os descritores associados: *Educação Infantil, Literatura Infantil e Projeto Político Pedagógico*, constatamos que a relação entre a Literatura Infantil, a Educação Infantil

e o Projeto Político Pedagógico (PPP) não está no foco das pesquisas. Escreve-se e pesquisa-se sobre a Educação Infantil, sobre a Literatura Infantil, sobre a Literatura Infantil na Educação Infantil, mas não sobre a ação e o registro desse trabalho nos documentos norteadores da ação educativa das instituições, ou seja, não há atenção à presença da Literatura nos PPPs das instituições de Educação Infantil.

A produção acadêmica e os artigos selecionados na pesquisa que tratam dos PPPs destacam discussões acerca da participação, da gestão democrática, da utilização de documentos e normativas que respaldam o funcionamento da instituição, com vistas à construção de uma história, uma memória. Histórias de adultos, de estudos, de construção de documentos, mas não histórias de crianças, de sua participação dentro das instituições, ou de ações a elas direcionadas. A literatura, o planejamento, as ações educativas, realizadas cotidianamente com as crianças não ganham visibilidade nas pesquisas que referendam ou citam a construção dos PPPs. Sendo o PPP destacado em alguns trabalhos como um documento que orienta as ações da docência, da gestão e da administração, bem como as ações coletivas da instituição, consideramos viável e necessário focar nossa atenção nesse documento, no intuito de perceber a sua intencionalidade e ação no trabalho realizado cotidianamente nas instituições educativas.

Compreendemos, com a realização do Estado do Conhecimento, a relevância e a necessidade de investigar se o direito da criança à educação e ao acesso à cultura, a partir da leitura e das diferentes possibilidades de ampliação de repertórios que a literatura propicia, está presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de Educação Infantil públicas da cidade de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina.

Dessa forma, o problema de pesquisa pode ser assim sintetizado: “Qual o lugar ocupado pela Literatura Infantil no planejamento coletivo das instituições de Educação Infantil públicas do município de Florianópolis, tendo como referência a análise das ações elencadas em seu Projeto Político Pedagógico?”.

Dito isso, pretendemos verificar, pela leitura dos documentos próprios de cada instituição, bem como dos documentos locais e nacionais que orientam a Educação Infantil, o quanto a Literatura Infantil se faz presente, ou não, nos documentos dessas unidades educativas.

Algumas questões emergiram do levantamento realizado e podem orientar a investigação, a saber: há dados no PPP sobre o acervo da instituição e seu manuseio, com destaque aos livros de literatura infantil

presentes na unidade? Há projetos integrados na instituição que favoreçam a utilização dos livros de literatura infantil? As ações propostas no PPP privilegiam o trabalho com a literatura infantil? Há registro no PPP sobre a importância da mediação pedagógica do professor com a literatura infantil para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Como os diferentes grupos de atendimento nas unidades integram os livros de literatura infantil nas ações pedagógicas?

Como objetivos específicos desta pesquisa, elencamos os seguintes: a) verificar o que consta no PPP acerca dos projetos, escolhas e usos da literatura infantil no planejamento coletivo; b) identificar no PPP destaques aos espaços organizados de constituição e fomento da literatura (bibliotecas, espaços de sala, propostas de empréstimo, entre outros); c) verificar se o acervo de obras de literatura está comentado ou é destacado no PPP das unidades; d) identificar ações que envolvam a mediação pedagógica do professor com relação à literatura infantil.

A pesquisa de Furtado (2016, p. 109), realizada em Creches e Neis do município de Florianópolis por intermédio da aplicação de um questionário enviado aos diretores das instituições, aponta que, das 71 instituições de Educação Infantil respondentes, apenas “8 unidades não dispõem de um espaço coletivo de leitura literária e 6 possuem livros apenas na sala de referência”. Desse modo, podemos levantar a hipótese de que é provável que encontremos, a partir da leitura do PPP das instituições de Educação Infantil, um grande número de referências a projetos de leitura realizados junto às crianças em espaços coletivos.

Para caracterizar o campo de pesquisa, tomamos como referência os números da Prefeitura Municipal de Educação sobre a realidade da Rede de Educação Infantil Municipal: são 79 instituições denominadas Creches ou Núcleos de Educação Infantil (NEIs), além de 10 NEIs Vinculados, ou seja, turmas de Educação Infantil que funcionam e estão ligadas a uma escola de Ensino Fundamental. Administrativamente, a Prefeitura têm 89 instituições que realizam o atendimento à Educação Infantil. Há ainda na Rede Municipal de Florianópolis 15 unidades conveniadas, que realizam o atendimento à Educação Infantil mediante a assinatura de um convênio entre instituições filantrópicas e a Prefeitura. Dessa forma, no quadro apresentado no portal da Prefeitura⁴, acerca do

⁴ Informação disponível no site da Diretoria do Observatório da Educação – Balanço mensal de matrículas, 2016: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_08_2016_14.37.54.5600788752e65468cb79495be8d4bce3.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

“balanço mensal de matrículas”, há 104 unidades de Educação Infantil de atendimento municipal. Nesta pesquisa, não consideramos os dados das 15 instituições conveniadas.

Creches e Neis constituem-se em espaços organizados para atender somente a faixa etária abrangida pela Educação Infantil, ou seja, crianças até cinco anos e 11 meses.

Os Neis Vinculados, como o próprio nome designa, são espaços disponibilizados dentro de instituições do Ensino Fundamental ao atendimento à Educação Infantil, portanto, espaços que se supõem adaptados, reorganizados e ocupados por crianças da Educação Infantil. Funcionam tanto nas escolas básicas como nas escolas desdobradas, ou seja, tanto em escolas com atendimento do primeiro ao nono ano quanto em escolas que atendem do primeiro ao quarto ou quinto ano do Ensino Fundamental.

Houve um tempo em que a denominação Creche, no município de Florianópolis, estava relacionada ao atendimento às crianças entre zero a seis anos, em período integral, e a denominação Nei designava as instituições em que o atendimento era realizado, preferencialmente, às crianças de quatro a seis anos e em período parcial (OSTETTO, 2000a). Atualmente, não há essa diferença na denominação. Há creches que não atendem as turmas menores e atendem turmas em período integral e parcial, assim como há Neis com turmas integral e parcial e que atendem os grupos menores. O nome mantém-se devido a uma possível tradição, mas não é fator de diferenciação no atendimento realizado atualmente nas instituições no âmbito municipal.

No intuito de termos em mãos os PPP das 89 instituições públicas que prestam atendimento à Educação Infantil e são pertencentes a Rede Municipal de Educação (RME) de Florianópolis, solicitamos à Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação (SME), a mediação junto à Diretoria de Educação Infantil (DEI) para que tivéssemos acesso à documentação pretendida. O aceite da pesquisa nos foi enviado por e-mail e o contato via telefone foi realizado junto à DEI, sendo visitas agendadas, ocorridas nos meses de agosto e setembro de 2016. Nas duas visitas na DEI e em conversa com a docente de articulação pedagógica, à época, a professora Cristina Donedo Losso, obtivemos a cópia, de 78 PPPs das instituições municipais de Educação Infantil, fornecidos em nome da Diretoria. O Quadro 11, a seguir, informa o ano base de cada PPP.

Quadro 11 - Relação do número de PPPs e suas respectivas datas de vigência

Ano base do PPP	Creche	Nei	Nei vinculado	Total
2016	06	01	03	10
2015	40	16	03	59
2014	04	01	01	06
Anteriores a 2014	-	01	02	03
PPP não obtido	04	06	01	11
Total Geral	54	25	10	89

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com a leitura do Quadro 11, acima, obtivemos um total de 10 PPPs do ano base de 2016, ou seja, documentos em que as alterações realizadas no final de 2015 e no início de 2016 estão inclusas. Constatamos 59 PPPs datados de 2015, o que significa que não foram atualizados em 2016 e/ou não foram entregues à DEI atualizados; são documentos que foram modificados e acrescentados de dados das instituições no ano de 2015. Há seis PPPs de 2014 e seis de anos anteriores. De 11 instituições não temos a documentação; destes, oito não foram localizados na DEI, e três instituições são novas, o que faz com que seus documentos estejam em processo de construção.

Estando de posse dos 78 documentos e realizando uma leitura prévia, nosso campo de pesquisa ficou assim definido: o estudo dos PPPs de 67 instituições de Educação Infantil da RME, que foram atualizados ou entregues à SME nos anos de 2015 e 2016. A opção por essa data se deu por que provavelmente tenham incorporado, em sua escrita, os documentos orientadores das políticas municipais dos anos de 2010, 2012 e 2015, que definem a importância das linguagens no contexto educativo realizado com as crianças e, em especial, as relações estabelecidas com a literatura infantil no desenvolvimento propriamente dito.

Outra delimitação ao estudo foi a de que só participasse da pesquisa as instituições que tivessem mais de cinco anos de criação, pois, desse modo, estariam cadastradas no senso escolar desde 2012/2013, e teriam sido beneficiadas com a doação de, ao menos, um dos acervos de livros de literatura infantil, por meio do PNBE, no ano de 2014. Ter participado da política de distribuição de livros nacionais indica que há livros de literatura infantil para o acesso das crianças e mediação dos professores nas instituições.

De acordo com as orientações e indicações sugeridas e acatadas no exame de qualificação, e a partir da leitura realizada aos PPPs, o *corpus* da pesquisa ficou definido conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Relação dos PPPs considerados na pesquisa por tipo de instituição e ano base

Ano base do PPP	Creche	Nei	Nei vinculado	Total
2016	06	-	03	09
2015	39	16	03	58
Total Geral	45	16	06	67

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se que houve alteração dos números nos Quadros 11 e 12, assim justificadas: a supressão nas creches de um PPP datado de 2015, mas que referenciava metas, ações, grupos relativos a 2013; com relação aos Neis, o PPP que constava no Quadro 11 como de 2016, era de um Nei criado em 2014, posterior à data delimitada para ser objeto de estudo.

No total, constitui nosso campo de pesquisa 67 PPPs de instituições municipais de Educação Infantil, o que significa uma análise de 75% dos documentos obtidos junto à SME de Florianópolis.

2. RELAÇÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL, TRABALHO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DESENVOLVIMENTO DA IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA

Neste capítulo, buscamos aproximar as discussões realizadas em torno das contribuições da Literatura Infantil ao trabalho pedagógico realizado no âmbito das instituições de Educação Infantil. O estudo está inserido em um contexto de educação e cuidado, tendo como fundamento os estudos acerca da teoria de recepção literária, especialmente referentes à leitura literária à primeira infância, bem como os estudos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural.

Tais estudos indicam que, antes do domínio da linguagem escrita, o manuseio e o acesso aos livros, a possibilidade de leitura de imagens ou pelas narrações orais, realizadas pelas crianças, com a mediação dos adultos nas instituições de Educação Infantil, possibilitam o desenvolvimento da memória, da linguagem, da comunicação, do gosto literário, da leitura, da criação, da imaginação, além de ampliar repertórios, vocabulários e experiências.

2.1 DOS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO, DA LITERATURA INFANTIL E DA INFÂNCIA A PARTIR DA MODERNIDADE

Considerando a necessidade de pontuar o caminho, não linear, trilhado pela literatura infantil no decorrer do processo de reorganização da instituição escolar e sua ascensão quando da emergência de uma atenção diferenciada à criança, bem como o surgimento de uma pedagogia e uma didática endereçadas à infância no âmbito da escola, buscamos dados desta história que nos remetem ao estudo de fatos e situações ocorridos na Modernidade. Não que antes não houvesse literatura, mas a necessidade de uma literatura destinada às crianças e/ou aos jovens não se colocava, pois todos participavam da vida comum de todos. A literatura, de tradição oral, advindas das fábulas, dos romances ou das histórias bíblicas, era ouvida por todos, sem distinção, sem censuras. Nessa época, começa a ser dada atenção e destaque à criança, buscando separá-la do mundo adulto, tratando-a como um ser que precisa de cuidados diferenciados e que precisa ser educado para a nova sociedade que está sendo constituída.

Cambi (1999, p. 203) destaca que com a Modernidade (datada por alguns historiadores como iniciada nos meados do século XV e, por

outros, como a partir do século XVII), as atribuições das instituições família e escola vão gradativamente sofrendo redefinições e se tornam as protagonistas “na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade”. Com relação à família, esta passa a ser menor, monoparental, e há a constituição de um núcleo de afetos, de cuidados e de proteção; a escola passa a ter classes de idades diferenciadas, articula-se em torno de uma didática e de uma disciplina. Aliada a essa didática, conteúdos culturais vão sendo atribuídos à função formadora da escola, tais como latim, literatura, matemática, ciências empíricas, história, geografia, línguas modernas. Dentre os primados dessa nova educação está a necessidade das regras, da rotina e o controle do corpo.

Zilberman (2016), ao descrever sobre a Modernidade, expõe os vários significados do termo, significados estes relacionados à história, à perspectiva social, à economia, à política, à tecnologia, às novas descobertas, à geopolítica, às novidades das ciências e ao sistema de ensino. Destaca que “educação, ensino e escola desde então formam uma unidade quase sinônima, a que se acrescenta a pedagogia e a didática” (ZILBERMAN, 2016, p 407). Com a modernidade há um processo de emancipação do pensamento através da racionalização, do cientificismo e do afastamento gradativo das questões religiosas. O mundo passa a ser valorizado pelo trabalho, pelo esforço, pelas conquistas, pelas propriedades.

No século XVI, de acordo com Cambi (1999, p. 248), “[...] com o protestantismo, afirma-se em pedagogia o princípio do direito-dever de todo cidadão com relação ao estudo, pelo menos no seu grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução”. E, no século seguinte, marco do início da Modernidade, para alguns historiadores, a educação escolar começa por atuar fortemente sobre a formação profissional, com base numa formação “que privilegia a mente”: educação de caráter universal, geral e endereçada a determinados grupos e com interesses distintos.

A educação escolar pautada nas prerrogativas de um sistema de educação comum e igualitário, que oferecesse a educação aos povos, que conseguisse diminuir ou acabar com o analfabetismo e que operasse na difusão da cultura, por meio do ensino da leitura e da escrita à população de então, tenta se firmar e responder aos objetivos a ela destinados. Num processo lento e gradual, a expansão da escolarização vai tomando forma e corpo nos séculos que se seguem.

Sobre os autores do século XVII, as ideias de François de Salignac de la Mothe-Fénelon (1651-1715), com sua concepção

educativa acerca da educação da nobreza, ditam características referentes à idade infantil, as quais interessam nesse contexto e que gradativamente vão se afirmando no pensamento e nas discussões que se seguem.

Para ele [Fénelon] a infância se caracteriza pela ‘maciez do cérebro’, que faz que tudo nele se imprima facilmente, pela ‘curiosidade’, por um ‘movimento fácil e contínuo’ e por uma ‘irrequietude’ que deve ser constantemente orientada se se quiser utilizá-la para fins educativos. [...] Deixem então o menino brincar e misturem a instrução com a brincadeira. [...] As crianças amam com paixão as historietas cômicas e as fabulzinhas curtas e engraçadas, que tornam agradável o ensino especialmente no campo da moral. (CAMBI, 1999, p. 297-298).

O interesse de Fénelon pelas narrativas e sua utilização no processo educativo das crianças se soma à iniciativa e ao impulso que a literatura destina à formação do indivíduo na época. Demarca, ao mesmo tempo, a possibilidade de uma literatura diferenciada, bem como a especificidade com que a infância passa a ser considerada e tratada. Acerca da trajetória histórica da literatura endereçada à infância e associada ao contexto da burguesia nascente, Cambi (1999) destaca as fábulas de La Fontaine (1621-1695) e os contos de fadas de Perrault (1628-1703):

O século XVII também elabora – com função educativa e de educação do imaginário – uma literatura para a infância, para meninos e rapazes, sobre o duplo binômio do conto de fadas e da fábula. O conto de fadas nasce inicialmente na França como forma literária aristocrática e sofisticada, que quer construir no ‘feérico’ uma literatura de evasão. [...] O que se consegue (com os contos de fadas, com as fábulas) é uma codificação e um controle do imaginário infantil, que desse modo é homologado e tornado dependente de uma série de normas e princípios que se inscrevem no horizonte do mundo burguês e que esses textos justamente podem difundir, confirmar e valorizar. (CAMBI, 1999, p. 314-315).

Há uma nítida preocupação em que a família e a escola consigam formar e educar suas crianças para atuar de modo ordenado e coerente nesse novo mundo, agora constituído sob o domínio, cada vez maior, da burguesia. Aguiar (2011, p. 7) assinala que a Literatura Infantil “só vai se fixar em fins do século XVII, quando Charles Perrault destina seus ‘Contos da mamãe gansa’ aos jovens leitores, dando atenção a um público até ali sem contornos definidos”. A criança, que passa a ser caracterizada e tratada de modo distinto do adulto, tem, a partir de então, cuidado e educação pautados em outros referenciais, em outras leituras e histórias, sendo a família e a escola, espaços público e privado, responsabilizados por essa educação.

Sandroni (1987, p. 24) considera que os contos de Perrault, além de terem um endereçamento ao público infantil, foram “especialmente selecionados para o divertimento das crianças”. Contos que foram adaptados da literatura oral e endereçados aos jovens leitores e que ressaltam a fantasia e o caráter mágico como componentes de destaque na articulação dos enredos. A partir de Perrault, vários escritores passaram a endereçar sua escrita às crianças ou a adaptar escritas primeiramente endereçadas aos adultos, que, com nova roupagem, pudessem circular como leitura apropriada para o público leitor em ascensão.

O século XVIII, de acordo com Cambi (1999, p. 323), “acaba por completar o processo de laicização que foi típico do mundo moderno”. A partir desse período, observa-se que as ideias de pluralismo, o desejo de liberdade, o progresso e o ideal de civilização tornam “a educação o meio mais próprio e eficaz para dar vida a uma sociedade dotada de comportamentos homogêneos e funcionais [...]” (CAMBI, 1999, p. 326), pelo menos na mente da burguesia, que procura se consolidar e se manter no domínio das forças produtivas da época. Nascem, assim, as livrarias, as bibliotecas, os cafés, e neles há a tentativa de expansão da leitura e do conhecimento. Às mulheres é propiciada, aos poucos, a possibilidade de se instruir, alfabetizando-se. Os discursos acerca da imaginação, da fantasia, das atividades poéticas vão se consolidando como benefícios à educação das crianças da época, e o contraponto destes com a disciplina e a autoridade à formação integral de todo indivíduo, fortifica-se.

Para a literatura, o momento era propício. Desde o século XVII, e mais especificamente o século XVIII, aumentara o público leitor, já que o letramento expandira-se, e a burguesia elegera a

leitura enquanto um entretenimento possível e adequado, alargando as alternativas de produção e circulação. (ZILBERMAN, 2016, p. 407).

Sandroni (1987) destaca que, no século XVIII, os contos de Perrault aparecem na Inglaterra, sendo que surgem os primeiros livros de bolso endereçados às crianças, e o primeiro livro ilustrado. Os livros *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe (1719) e *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1726) são adaptados. Contos de aventura e contos baseados na tradição popular são publicados. O mercado da leitura e da literatura infantil se expande.

Tal qual Perrault, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm (1785-1863 e 1786-1859), no século XIX, na Alemanha, recolhem da oralidade contos populares e os adaptam às crianças, os novos leitores. Na Dinamarca, Hans Christian Andersen (1805-1875) escreve e publica seus próprios contos também para o público infantil: “Escritor que pela sensibilidade de sua criação veio a tornar-se o patrono mundial da Literatura Infantil” (SANDRONI, 1987, p. 26). E no século XIX, várias obras são escritas e nominadas como literatura infantil, consolidando-a como um gênero literário.

Da inexistência de uma literatura a ser lida por crianças, há uma aceleração na produção de adaptações de contos, romances e novelas a esse novo leitor. Leitor que não mais se restringe aos círculos da nobreza ou do clero, nem se encontra misturado e indiferenciado dos adultos, mas um leitor que começa a ser levado com mais frequência à escola, para ser ensinado e para aprender. De acordo com Zilberman (2003, p. 15), “a aproximação entre a instituição e o gênero literário não é fortuita. Sintoma disso é que os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras, com marcante intuito educativo”. A autora ainda acrescenta que:

O crescimento e a diferenciação dos públicos leitores associam-se ao processo de industrialização da cultura que acontece a partir do século XVIII. Com o desenvolvimento dos meios de reprodução mecânica, o aumento dos grupos alfabetizados e a necessidade de estímulo ao consumo, as criações artísticas passíveis de multiplicação foram colocadas ao alcance da ascendente população urbana. (ZILBERMAN, 2003, p. 70).

Segundo Carvalho (2011, p. 36), “a produção literária destinada às crianças foi criada no âmbito escolar com o objetivo de consolidar, no século XVIII, a ascensão da burguesia europeia ao poder”. Desse modo, a escola utilizava-se da literatura para ensinar, para consolidar a formação do indivíduo de acordo com normas e critérios elencados e ressaltados nos chamados “livros infantis”.

Acerca dos livros infantis, é necessário um breve destaque, assinalado por Parreiras (2012, p. 108):

Nem todo livro traz literatura. Muitos livros trazem histórias para as crianças que nem sempre são literárias. Para ser literatura, a obra deve ter um encantamento trazido pelas palavras e pelas ilustrações: o uso de figuras de linguagem, como as metáforas, de linguagem poética, de coisas subentendidas, de ludicidade, de duplo sentido, de repetições. Ou o texto deve ser sonoro, com musicalidade, com ritmo. Nem tudo está obvio, nem tudo é linear na literatura. Se estiver tudo dito, escrito, contado no texto é uma história, um relato sem característica literária.

Ou seja, se tudo está dado, explicado, contado e pautado no aspecto informativo é um livro infantil. E é um livro infantil por ser direcionado, escrito, ilustrado e endereçado à infância; mas não é considerado literatura, pelo que fora explicitado por Parreiras (2012) anteriormente. Balsan e Debus (2016, p. 158), ao se reportarem ao livro infantil, complementam essa diferenciação ao apontar que:

O livro infantil pelo seu não compromisso com a ficcionalidade, com o jogo de linguagens, enfim, o não depositar na construção linguística o seu fazer, vincula-se a uma escrita próxima da informativa e comprometida com aspectos pedagógicos e curriculares.

Para que essa diferenciação se torne mais evidente, Souza (2015, p. 100-101) traça uma distinção a partir dos elementos da literariedade nas obras e indica que:

a) **livro infantil:** todo livro produzido para crianças com caráter utilitário e/ou pedagógico, vinculados explicitamente a conteúdos

curriculares, e cujo objetivo seja transmitir informação e auxiliar na construção de conhecimentos;

b) **livro de literatura infantil:** todo livro produzido para crianças, cuja leitura proporcione:

- LINGUAGEM: interação verbal intensa, uma imersão profunda ao universo da linguagem e um consoante exercício dinâmico da nossa língua individual e coletiva;

- ESTRANHAMENTO: ampliação das formas singulares de ver e apreender o mundo e aquilo que o constitui, nas dimensões da linguagem, do conteúdo (que desafia as ideias pré-concebidas sobre o mundo) e das formas literárias (que introduz novas formas de expressão e estranha as convenções literárias);

- REINTERPRETAÇÃO: desconstrução das referências convencionais, apresentando um convite às mudanças de interpretação, às novas e múltiplas interpretações, às diferentes maneiras de vermos as mesmas coisas e, principalmente, à proposição de deslocamentos (afastamentos ou aproximações) de significados da linguagem. (SOUZA, 2015, p. 100-101).

Com as revoluções do final do século XVIII – Revolução Francesa (1789-1795) e Revolução Industrial (1760-1820/40) – há uma ampla divulgação de ideias e pensamentos acerca de renovações e intervenções escolares, tais como o sentimento de cidadania, participação, direitos, amor à pátria e justiça social, que revelam a entrada na Idade Contemporânea, datada do século XIX.

A contemporaneidade “é a época da industrialização, dos direitos, das massas e da democracia” (CAMBI, 1999, p. 378). E também da luta de classes, da produção em larga escala, da mais-valia, da consolidação do capitalismo. Época da educação social e política, das escolas controladas pelo Estado e de caráter obrigatório. No decorrer desse século, de acordo com Cambi (1999), há uma legitimação do papel social da escola e seu crescimento é notório e solicitado pelas diferentes classes que compõe a sociedade.

Na época contemporânea afirmou-se e cresceu o ‘mito da educação’. Em razão justamente de sua centralidade política e social, a educação foi vista

como o fator-chave do desenvolvimento social, como o fulcro da evolução da sociedade no seu conjunto, como o ‘lugar’ em que se vem estabelecer o intercâmbio social além de sua coesão. (CAMBI, 1999, p. 390).

Outro grande mito da contemporaneidade destacado pelo autor, diz respeito ao mito da infância “ligado à espontaneidade/naturalidade da infância e à sua posição como um dos modelos daquele homem novo, mais livre e mais genuíno [...]” (CAMBI, 1999, p. 392). A instrução e a preparação para o trabalho (manual e intelectual) são também fortes tendências educacionais da época, juntamente com “diversos modelos de pedagogia [...], com orientações diversas, mais ou menos conservadores e mais ou menos progressistas, mas sempre fortemente ideologizados” (CAMBI, 1999, p. 409). Dessa forma, “o papel da escola é ao mesmo tempo, social e intelectual” (CAMBI, 1999, p. 430).

Nesse período, à família é delegada a atuação de instituição que disciplina, controla os comportamentos, valoriza o trabalho, tornando-se um “organismo autoritário e censório, atenta aos cuidados dos filhos, mas também ao seu estrito controle, fortemente repressivo e normalizante” (CAMBI, 1999, p. 488). Debus (2006) destaca que o imperativo de um modelo de infância, através da literatura, deu-se por intermédio de regulações de normas e comportamentos endereçados às crianças a partir, também, da leitura da literatura endereçada a elas.

O século XX é tratado como o século dos estudos sobre a criança, a mulher e as técnicas. Destacam-se aqueles sobre estímulos, criatividade, participação, direitos, coletividade, pensamento, linguagem, brincadeira, estabelecendo-se, assim, um duplo desafio para a escola. A escola “é assim submetida a uma dupla instância: por um lado difundir a cultura desinteressada, que forma e nutre a inteligência e a pessoa; por outro, criar perfis profissionais” (CAMBI, 1999, p. 627).

De acordo com Kuhlmann Junior e Fernandes (2012, p. 29):

Não se passa de um momento histórico em que a educação ocorra no interior da família para outro em que passe a ocorrer na instituição escolar. Família, infância, escola, pedagogia se produzem por meio de processos sociais e de forma interdependente. Aprender, instruir, conhecer a si e ao mundo se associam ao processo de crescimento, que ocorre no interior de relações sociais.

Família e escola, pensadas, modificadas, reformadas e reorganizadas de acordo com os interesses e considerações pertinentes a cada período vivido, passam, com o apoio e a intervenção do Estado, a normatizar os processos de educação das crianças e continuam a ver na literatura e na leitura suportes a seu intento, qual seja: instruir e formar, ensinar conhecimentos e comportamentos.

A escola, ao tomar para si o papel de inserir a criança na leitura de um sistema de escrita, empenha-se em oferecer a esses leitores, em sua prática pedagógica, materiais que os aproximem de textos escritos. Textos que, de fato, pudessem ser lidos por crianças, ou seja, que se constituíssem em uma “literatura para crianças”. Desse modo, no dizer de Cadermatori (2006, p. 67):

A questão da literatura infantil, [...] tornou-se inseparável da questão da educação. Consequentemente, vincula-se com a questão escolar, embora o livro infantil seja literário na medida em que supere todo o interesse dessa e de outras instituições. No entanto, se a literatura tem um papel no desenvolvimento linguístico e intelectual do homem e, desse modo, articula-se com interesses que a escola propala como seus, cabe tentativa de explicar qual poderia ser a relação da literatura com a criança a partir do início da escolaridade.

O livro literário, ao ultrapassar as barreiras de escola, fixa-se no mundo. Está aberto a circular em diferentes lugares, em diferentes épocas e a promover diferentes aprendizagens: de vocabulário, criação, fantasia, experiências e brincadeiras. Poderíamos dizer que a relação da literatura com a criança se inicia mesmo antes de sua entrada no mundo escolarizado propriamente dito; e que a literatura infantil tem o papel de promover também o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças, objetivo compartilhado pela escola.

Ao utilizar-se da literatura infantil no contexto educacional, a escola assume a importante função de propagar a leitura e de expandir suas fronteiras. Mello (2016, p. 39), entende que “é o papel fundamental da educação literária na infância: formar nas crianças a atitude de ler e não apenas oralizar símbolos gráficos”, ou seja, formar uma atitude leitora, uma proximidade com o livro e com a leitura.

No entanto, Zilberman (2003, p. 176) destaca o desafio que se coloca à literatura infantil de ser arte, de trabalhar com a estética e de questionar a realidade:

A caracterização da obra literária evidencia o dilema da literatura infantil. Se esta quer ser literatura, precisa integrar-se ao projeto desafiador próprio a todo o fenômeno artístico. Assim, deverá ser interrogada das normas em circulação, impulsionando seu leitor a uma postura crítica perante a realidade e dando margem à efetivação dos propósitos da leitura como habilidade humana. Caso contrário, transformar-se-á em objeto pedagógico, transmitindo ao seu receptor convenções instituídas, em vez de estimulá-lo a conhecer a circunstância humana que adotou tais padrões.

Mello (2016, p. 44) destaca que “os livros como objetos culturais guardam em si, como qualidades neles postas, as aptidões exigidas no ato de ler, assim como os próprios afetos necessários à constituição dessas aptidões”. Livros construídos e escritos numa determinada cultura, que carregam as marcas de sua construção e que, portanto, são históricos e trazem em si a possibilidade de desenvolvimento tanto da imaginação e da criação como da memória e da linguagem. Isto é, possibilidades de desenvolvimento literário, de desenvolvimento das qualidades humanas e da cultura, sendo que tal desenvolvimento dependerá das relações estabelecidas, das experiências a ele disponibilizadas e da mediação a seu acesso.

A necessidade de acesso, contato e leitura do objeto livro precisa ser formada, para que suas qualidades possam vir à tona. Necessidades construídas socialmente. Ou, como ressaltam Silva e Chevbotar (2016, p. 58), “o livro, objeto cultural produzido histórica e socialmente pela humanidade, será apropriado pela criança à medida que a ele tiver acesso e presenciar seu uso social pelos outros homens com os quais convive”. A necessidade do livro precisa ser criada nas relações!

Ao considerar uma retomada histórica dos conceitos de infância, educação e literatura infantil no Brasil, há que se destacar que o Brasil foi durante muito tempo colônia de Portugal e a literatura que por aqui persistiu por alguns séculos foi, de acordo com Sandroni (1987), uma literatura de catequese, uma literatura oral e uma literatura de traduções.

A literatura oral é sempre fonte inesgotável dos escritores e a brasileira se apresenta muito rica. Mistura da portuguesa trazida pelos primeiros colonos, com a mitologia e tradições indígenas dos autóctones e enriquecida pela contribuição africana, era extremamente viva na razão inversa à própria falta de literatura escrita. (SANDRONI, 1987, p. 33).

A afirmação de Sandroni (1987) retrata que, por intermédio da literatura oral a cultura era expandida, as crenças e tradições firmavam-se, os povos ampliavam sua capacidade imaginativa e os escritores, apoiados nela, foram, gradativamente, tecendo e criando seus livros e enredos. Riqueza de uma cultura oral diversificada por muitas raízes, histórias, cantigas e lembranças. Retrata também uma época em que o acesso à escolarização era reservado a uma minoria e a literatura escrita praticamente inexistia, ou existia a alguns poucos privilegiados.

Conforme destaca Hallewell (2012), a entrada de livros via portos ou por meio de importações nos tempos de Brasil-colônia era severamente controlada, muitas obras chegavam a mãos de seus leitores por um processo de contrabando, pois havia a proibição de entrada das mesmas em território nacional. Alguns livros tinham ou necessitavam ter autorização da corte portuguesa para desembarcar em nossas terras. As leituras realizadas nesse período eram de livros importadas no português de Portugal ou escritos noutra língua estrangeira, ou seja, de acordo com Sandroni (1987), o livro em português brasileiro era desnecessário.

Até a vinda da família real portuguesa, em 1808, não existia no Brasil tipografias, as livrarias eram raras e bibliotecas eram somente particulares e de difícil acesso. A instalação da Imprensa Régia, em 1808, permitiu a impressão de materiais de estudos e de literatura para uso das escolas.

Sandroni (1987, p. 29) destaca o fato de que “A constituição de 1824 declarava gratuita a todos a instrução primária e uma lei, datada de 1827, criava escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais importantes”. Porém, somente na segunda metade do século XIX são criados colégios, mas particulares.

De acordo com Zilberman (2014), é ao final do século XIX que os primeiros livros destinados à criança são escritos e publicados no Brasil, época que coincide com a mudança de regime político: estávamos deixando a Monarquia para iniciarmos nossa caminhada

como República. Assim, os livros aparecem como resposta às solicitações de uma parcela da sociedade que buscava ascensão social e crescimento econômico, político, social e educacional. Para responder a essa exigência social, os caminhos foram:

- traduzir obras estrangeiras;
- adaptar para os pequenos leitores obras destinadas originalmente aos adultos;
- reciclar material escolar, já que os leitores que formavam o crescente público eram igualmente estudantes e habituavam-se a utilizar o livro didático;
- invocar a tradição popular, confiando que as crianças gostariam de encontrar nos livros histórias parecidas àquelas que mães, amas de leite, escravas e ex-escravas contavam em voz alta, desde quando elas eram bem pequenas. (ZILBERMAN, 2014, p. 16).

Hallewell (2012, p. 322) destaca que no Brasil do início do século XX “somente os livros didáticos atingiam [grande parte da] nação, e através deles é que a grande massa dos brasileiros tinha algum contato com sua herança literária”. Isso porque, tal como hoje, os livros didáticos citam partes de textos da literatura, funcionando como ilustração à aprendizagem de algum conteúdo do livro em questão. Carvalho (2006, p. 128) destaca que, atualmente, “no Brasil, a instituição escolar é, para a grande maioria da população, o único espaço em que é possível estabelecer a interação com o livro de literatura”. Desse modo, é na escola em que a maioria das crianças e jovens convivem com o objeto livro de literatura infantil ou têm acesso a excertos de textos literários.

Ramos e Debus (2015) apontam a Lei nº 3.739, promulgada no Brasil em 1957, como fundamental à inclusão da literatura infantil no processo de formação dos professores do ensino primário. E é a partir dessa data, que surgem livros teóricos destinados à formação docente, trazendo a temática da literatura infantil como fator importante ao desenvolvimento das crianças.

Queiróz (2014, p. 42) ressalta que “o texto literário para a infância [não] prescinde de uma linguagem elaborada, poética, rica em metáforas e outras figuras de linguagem para seduzir, encantar, afetar a criança”. Leitura que, na Educação Infantil, vai além da decodificação das letras, mas que conta com a leitura das imagens, com a audição dos

textos lidos por aqueles que realizam a narração/leitura de histórias para as crianças. Textos criativos, ricos e que estimulam diferentes possibilidades de leitura, imaginação e relações. A autora destaca que:

Pensar a literatura infantil dentro do espaço escolar, na atualidade, é também pensar nos acervos escolhidos, espaços concebidos (salas de aula, salas de leitura, bibliotecas), textos produzidos e direcionados ao público infantil, distribuídos, comprados e, por fim, lidos para as crianças – engrenagem conduzida essencialmente por adultos. (QUEIRÓZ, 2014, p. 54).

Leitura que é oralidade e presença. Que é voz e corpo. Que é mediação e interação. Sandroni (1987, p. 22) destaca que “a literatura oral é [...] fonte permanente da literatura infantil e, mais que isso, de toda a literatura”, e evidencia sua forte presença na constituição da cultura humana. A aproximação da literatura via oralidade se constitui em elemento a ser considerado no trabalho realizado cotidianamente junto às crianças na Educação Infantil.

Parreiras (2012, p. 157) relaciona “a aproximação ao universo da oralidade, com cantigas e acalantos, [como] um aleitamento literário e afetivo para a criança”. Oralidade expressa em narrativas que se comparam ao alimento cultural e que suprem as necessidades humanas. Aqui há um destaque primordial dado à voz, enquanto promotora de afetos, aproximações e relações. Rizzoli (2005, p. 7) aponta que:

A nossa fome por histórias pode ser satisfeita pela mídia, por meio da televisão, do computador, enfim, por todos esses meios modernos.

Mas, através deles, não sentimos o mesmo que experimentamos quando uma história é contada oralmente: a presença, o comportamento que envolve o estar junto com outra pessoa e exercitar a capacidade de ouvir.

No dizer de Girardello (2014, p. 13), “é sem fim o zigue-zague das histórias, da voz para os livros e de volta à voz, através do campo aberto da memória, da experiência e da imaginação”. Assim, no intercâmbio da voz à escrita, e da escrita à voz, as histórias vão se tornando conhecidas e passam a compor repertórios de crianças, jovens e adultos em diferentes contextos e em diferentes relações, dentro e fora do ambiente escolar.

2.2 DA LITERATURA ORAL AO LIVRO: OS DIFERENTES ENCONTROS DA CRIANÇA COM A LITERATURA INFANTIL

Há na trajetória de crescimento e de constituição dos povos, evidências de uma literatura oral, que, apesar de não estar endereçada às crianças propriamente ditas, era amplamente difundida entre todos, por meio do ato de narrar histórias, no qual crianças, jovens e adultos participavam. Café (2015, p. 187) afirma que “sempre existiu um contador de histórias, mesmo antes das palavras [escritas], pois ele [o homem, o contador] sempre encontrou quem o escutasse ou entendesse seus gestos, grunhidos, entonações”. A narração de histórias ocorre há milênios e de diferentes modos.

Contar histórias é uma das formas mais antigas de comunicação e permanece até aos nossos dias como uma das mais modernas formas de propagação da cultura. Usadas como meio de transmissão de conceitos, desde épocas remotas em que os homens ainda não sabiam escrever, conservaram-se na tradição oral, alternando consoante a memória e imaginação do seu contador. (MESQUITA, 2010, p. 323).

Ao contar histórias, aquele que as conta faz uma construção narrativa entre o que ouviu, leu e viveu, e o dispõe em um enredo, colocando-o à disposição de um ouvinte. Mello (2016, p. 43) considera que:

Ainda contamos histórias para as novas gerações, movidos pelo prazer de promover curiosidade e vontade de saber no outro mais jovem, de perceber a imaginação se formando nas crianças, de rever nelas nossa infância, de recuperar memórias e reconstruí-las com a distância das experiências vividas. Por isso, a leitura oralizada é a forma atual de apresentarmos histórias para as novas gerações nas sociedades ocidentais, o que amplia significativamente o universo de possibilidades de acesso das novas gerações às memórias e às fantasias de diferentes culturas [...] quem ouve se inteira do prazer do outro que conta e quer mais, pois literatura é mais que diversão ou entretenimento, é sedução pelas palavras.

Sedução, afeto, aproximação e aconchego que move e possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa. Sandroni (1987), ao discorrer sobre a evolução da literatura infantil, destaca as diferentes narrativas tradicionais, contadas por meio da oralidade, como inspiração à criação em literatura e em literatura classificada como infantil. Na mesma direção, Coelho (2000, p. 27) afirma que:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através das palavras. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização [...].

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo.

Segundo Aguiar (2014, p. 15), “seguramente, os primeiros contatos das crianças com a literatura acontecem através da poesia, quando são embaladas por canções de ninar e, pouco depois, estimuladas por brincos e parlendas, por brincadeiras de roda e jogos”. Abramovich (1997) destaca também o contato da criança com a literatura oral, como uma primeira entrada no mundo da fantasia, embalada pelo afeto, pelo aconchego e pela voz daqueles que lhes são próximos. Além do ato de contar, a autora ressalta a importância da leitura como “momento de humor, de brincadeira, de divertimento [...], de suscitar o imaginário [...], de sentir emoções importantes (...), de descobrir outros lugares [...]” (ABRAMOVICH, 1997, p. 16-17).

Nessa mesma direção, Parreiras (2012, p. 161) observa que “o que conhecemos hoje como literatura infantil é o resultado de um processo de transmissão de narrativas via oral, de boca em boca, de um povo para outro”. A literatura fez-se pela palavra dita, sentida, comunicada de forma oral, sendo depois fixada num suporte material e modificada, acrescentada e diversificada pela criação e imaginação de seus autores/escritores.

Giroto e Souza (2016, p. 22) assinalam que “Narrar histórias é um ato que prova, de fato, o afeto, a consideração, o acolhimento, o respeito à criança e à infância”. Vale considerar que no ato de narrar histórias às crianças, ou mesmo de realizar a leitura de histórias, estamos oportunizando a experiência das crianças com uma linguagem

diferenciada daquela usada cotidianamente. Caracteriza-se, assim, a ação dos professores como mediadores do processo educativo, ampliando repertórios, escutas, conteúdos, e possibilitando o acesso a outros elementos culturais através do ato de ler e narrar. Segundo as autoras, estamos afetando, tocando e sensibilizando as crianças:

Ao narrar de forma lúdica, estamos dedicando nossa voz e nossas brincadeiras sonoras a elas. Ao ouvir histórias, a criança percebe que a palavra do adulto está sendo dirigida a ela não como palavra de ordem, mas como palavra (voluntária) de acolhimento, de aconchego, de pertencimento. (GIROTTI; SOUZA, 2016, p. 28).

Trata-se de outro tom, uma nova leitura, reconhecida pela criança como diferente da fala que costuma escutar e que conhece. Portanto, ler é diferente de falar, contar é diferente de falar. Há palavras diferentes, pausas propositalmente colocadas, espaços para imaginar, gestos e olhares lançados e diferentes enredos e tipos de histórias a se contar. Diversificar, esta parece ser a forma de se chegar a todos os leitores e ouvintes de uma narrativa.

Debus (2006, p. 75) considera a arte de contar histórias como um aspecto importante da ação docente: “como professores não podemos deixar findar a arte de contar histórias. [...] [pois] não feneceu a sedução do contar e ouvir histórias. Precisamos restituir seu espaço”. Sisto (2012, posição 72)⁵ reafirma essa ideia ao salientar a necessidade de formar no professor “um leitor e um contador de histórias”. Processo que se realiza para além da formação acadêmica, mas que ocorre ao longo da vida e da carreira, num processo contínuo de formação. Girardello (2014, p. 24) destaca que isso pode ser feito de várias formas:

Muitas professoras leem em voz alta para seus alunos, mas não se animam a contar histórias sem o apoio dos livros. Outras, ao contrário, sempre contam histórias, mas raramente leem para as crianças [...]. Cada forma tem seu próprio valor, sua força estética, e é importante que ambas façam parte da vida da sala de aula.

⁵ O livro de Celso Sisto não foi pesquisado em material impresso. O mesmo foi comprado em *e-book* e lido. Portanto a referência à paginação é diferente. No material a página vem descrita como posição, e adotamos a mesma referência do material.

Ler e sentir a necessidade e o gosto pela leitura. Contar e sentir a necessidade e o gosto de contar. Perceber que há espaço e necessidade de convivência e estímulo para a narração e a leitura, que a literatura passa por diferentes caminhos e pode ser apresentada sob diferentes nuances. No entanto, é uma atividade que requer preparo, conforme indica Debus (2006, p. 76-77): “tanto o ato de ler como o de contar requer do professor um conhecimento prévio do texto e um planejamento [...]. Contar histórias não é algo inato”. Aprende-se, como se aprende tudo!

Sisto (2012, posição 165; 201) considera que “a grande dica para ser um bom narrador de contos é ler muito” e revela que o desejo da narração é o de “levar, num próximo passo, o ouvinte ao livro”. Trata-se do contar como estimulador da leitura.

Ao falar sobre os processos de formação realizados para contadores de histórias de diversas regiões do país e de fora dele, o autor destaca que muitos dos participantes dos cursos são professores interessados na arte de contar histórias e ressalta “a sensibilização para o ato de narrar e a importância que isso pode assumir na vida de quem ouve uma história, mediados pela qualidade de quem narra e pelo afeto empregado na tarefa” (SISTO, 2012, posição 57).

A história lida ou contada à criança necessita em seu início de um mediador, que conhece a história, sabe das necessidades de pausas e de suspenses, coloca-se como facilitador da relação entre leitor/ouvinte e o livro, e que cria a necessidade da exploração e conhecimento da leitura e do livro. Mediador que planeja, seleciona e, preferencialmente, conheça o grupo que irá ouvir a história. Mediador que usará sua voz e seu corpo para propiciar às crianças a aproximação com a leitura literária selecionada e que afetará os ouvintes.

Coelho (1999, p. 13) alerta que “nem toda história vem no livro pronta para ser contada”, ela precisa ser conhecida, estudada, apropriada e significada por quem conta. Sisto (2012, posição 550) considera a necessidade do desenvolvimento de habilidades específicas do contador de histórias ao trazer o texto escrito para o campo da narrativa oral, destacando que, “para se contar bem uma história há pelo menos, alguns pontos a serem observados: emoção, texto, adequação, corpo, voz, pausas e silêncios, olhar, espontaneidade e naturalidade, ritmo, clima, memória, credibilidade”.

Salienta, ainda, Coelho (1999, p. 32) que “há textos que requerem, indispensavelmente, a apresentação do livro, pois a ilustração os complementa”. Nesse caso, pode-se até contar a história, mas o livro precisa estar nas mãos do leitor/narrador para que possa ser mostrado e

visualizado por todos os ouvintes, possibilitando a ampliação da leitura das imagens, propiciada pelas ilustrações. E que, na sequência, o livro possa ser manuseado, tocado, visualizado, sentido, explorado. Silva e Chevbotar (2016, p. 73) enfatizam que “o manuseio por parte da criança e a leitura em voz alta por parte do adulto são extremamente significativos para a formação dos pequenos leitores”.

Ao explicitar a diferença entre contador e leitor, Sisto (2012, posição 512) aponta que “o contador de histórias é aquele que conta histórias! Confusão comum é pensar que o contador de histórias é aquele que lê uma história diante de uma plateia!”. Em síntese, pode-se afirmar que o contador, conta, e o leitor, lê! O ouvinte, ouve, seja a história contada ou lida! E depois, ou antes, ou durante, o ouvinte lê. Porém, lê a seu modo, do seu jeito, com a memória do que fora ouvido, com os acréscimos a partir do que já conhece, com a imaginação, as deduções acerca das ilustrações e as associações. Ler e contar: relações diferentes com a oralidade, a escrita, a leitura, a expressão. Mas relações próximas de afeto, de significação, presença e valorização.

Com relação às diversas possibilidades de leituras que podem ser realizadas, Haupt, Andrade e Pereira (2015, p. 149-150) destacam que:

As narrativas, no mundo, são inumeráveis. O mito, a lenda, a fábula, o conto, a novela, as epopeias, a história, a tragédia, o drama e a comédia são narrativas. As narrativas podem utilizar a linguagem oral ou escrita [...]. A narrativa é a espinha dorsal da literatura de ficção. É todo discurso que apresenta uma história imaginária como se fosse real.

Belmiro (2017)⁶ apresenta uma classificação acerca dos livros infantis direcionados à Educação Infantil, organizados do seguinte modo:

Segundo a materialidade (papel, pano, plástico, EVA); a temática (a fantasia como tradição, o conteúdo como opção, a realidade como aposta); o gênero (primeiros conceitos, abecedário, numerário, parlenda, cantigas, poesia, fábula, contos de fadas, livros infantis contemporâneos,

⁶ Célia Abicalil Belmiro. Registro de aula no PPGE-UFSC, em março de 2017.

contos populares); o conceito da obra (livro com ilustração, livro ilustrado, livro de imagem, livro de artista, livro brinquedo).

Demonstra, com isso, a possibilidade de inúmeras narrativas e leituras a serem propiciadas às crianças pequenas, em diversas produções que relacionam a fantasia e a realidade, e que são capazes de favorecer o desenvolvimento humano da criatividade e ampliar experiências. Nessa busca por propostas que possibilitam o acesso das crianças aos livros, e que, conseqüentemente, trabalhem a possibilidade de expansão e de ampliação de repertórios no fazer pedagógico, Debus (2006) destaca o texto literário enquanto possibilidade de ampliação do repertório linguístico e cultural das crianças. Ao ler ou ao contar/narrar histórias, propiciamos o desenvolvimento da curiosidade, fantasia, leitura, imaginação e expressão.

Nenhuma seleção é neutra. Os professores realizam escolhas acerca das leituras e das narrativas apresentadas às crianças. Ao escolher o que trabalhar com as crianças, o espaço para brincar, a história a ser contada ou os livros disponibilizados, ocupar ou não o espaço da biblioteca, ao deixar as crianças escolher e folhear os diversos títulos da biblioteca, enfim, ao fazer essas escolhas, o professor está participando ativamente do processo de formação das crianças e está se formando também.

Que entre o ler ou o contar possamos oferecer às crianças a possibilidade de ter os dois! Que diferentes narrativas possam circular no espaço educativo e que possam ampliar cada vez mais os repertórios de crianças e adultos, rumo a maiores possibilidades de criação e imaginação; que possam adentrar no universo da Educação Infantil os contos desenhados, as histórias cantadas, as narrativas da realidade vivida, as histórias acumulativas, encenadas, declamadas, dramatizadas, inventadas e partilhadas... Que a cultura popular, os livros com contos mais antigos e os contos contemporâneos possam se multiplicar e se fazer presentes no cotidiano das instituições e nas práticas docentes realizadas à infância!

2.3 RELAÇÕES ENTRE LITERATURA INFANTIL, IMAGINAÇÃO E CRIAÇÃO NA INFÂNCIA

A reforma da escola e a prerrogativa da necessária escolarização de todos, como vimos pelo exposto até aqui, acarretaram, historicamente, uma crescente preocupação com a educação da infância. Conseqüentemente, ao longo do século XX, tornaram-se frequentes estudos relacionados ao processo de desenvolvimento infantil e aos modos de apropriação do conhecimento ou da cultura pelas crianças. Nesta dissertação, adotamos como referência os estudos da Teoria Histórico-Cultural, especialmente a obra de Vigotski, para compreender esse processo. Em tal perspectiva teórica, a cultura é entendida como produção e criação humana, mediada por diferentes objetos a que cada agrupamento social tem acesso e utiliza em seu contexto social. Cultura essa que é dinâmica, significada e transformada por cada indivíduo, e que, sendo expressão da produção e criação da humanidade, torna-se distinta em diferentes sociedades.

Na relação com outras pessoas e com os diferentes objetos culturais criados e significados pelos outros homens e com os quais as mediações são estabelecidas, é que se processam a aprendizagem e o desenvolvimento. Muniz (1999, p. 249) indica que “o meio cultural é, para Vigotski, o mediador do processo de desenvolvimento; é o lugar onde as ações do sujeito social encontram sentido e significado”. Significados que são construídos e validados pelos membros de um grupo.

Considerando que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações estabelecidas entre cada ser e a realidade social/cultural na qual está inserido, entende-se, assim, que o acesso e a mediação a diferentes conteúdos culturais influenciam e contribuem no processo de desenvolvimento do indivíduo. Ana Luiza Smolka em um comentário no livro *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski (2009, p. 8), assinala que, de acordo com o autor:

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros.

De acordo com os fundamentos aqui ressaltados, o desenvolvimento é resultado das relações, interações sociais e partilhas; sendo a mediação do outro elemento fundamental nesse processo. Ao considerar que a criança é capaz de aprender, participar, opinar, entender e tomar decisões, tal mediação permite que sua participação seja ativa, respeitada, incentivada e valorizada.

Desse modo, é no contato com os elementos da cultura por meio de outros, nas relações sociais, que ocorre a educação e o aprendizado. Significa dizer que todo desenvolvimento humano se realiza nas relações sociais, sendo mediado pelo outro.

A linguagem, por meio da palavra, é o principal elemento mediador das relações sociais, na sociedade em que estamos inseridos, porém não é o único. Vale destacar que antes de chegar à palavra, outras formas de expressão se fazem presentes nas relações e precisam ser consideradas e valorizadas. Segundo Oliveira (1995, p. 34), “A linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A questão do desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento é um dos temas centrais das investigações de Vigotski”. Linguagem que é expressão, comunicação, relação, não necessária ou exclusivamente fala.

Cabe salientar que a linguagem “representa um aspecto crucial no desenvolvimento humano, por ser portadora e transmissora de elementos culturais característicos de cada grupo social, possibilitando à criança estabelecer a relação entre signo e significado” (MUNIZ, 1999, p. 255). Para tanto, as palavras são representações da realidade, os desenhos são representações da realidade, os gestos são representações da realidade, representam um objeto real, e, além disso, são mediadores da comunicação que ocorre entre os indivíduos. As palavras, os gestos, os desenhos etc., ao serem socialmente significados, passam a representar o real, mesmo que ausente, por intermédio da atividade imaginativa do indivíduo.

Na relação estabelecida com o adulto ou outro indivíduo mais experiente, que oferece materiais e objetos para o conhecimento, ocorrem experiências diferenciadas que implicam em ampliação das possibilidades de criação e imaginação das crianças. Criação que se realiza baseada em elementos da realidade vivida, experimentada, fantasiada, que é combinada, alterada, modificada, reelaborada, portanto, recriada!

Em vista disso, torna-se imprescindível evidenciar que “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Pode-se afirmar que,

quanto mais acesso a materiais, leituras, conversas, interações e experiências, mais possibilidades de criação a pessoa terá. Assim, imaginação é entendida nessa perspectiva como atividade humana que é ampliada e enriquecida por intermédio de ações educativas, de relações e da efetiva participação na cultura.

Smolka, nos comentários à obra de Vigotski (2009, p. 67), destaca o trabalho de análise deste autor acerca das ações de Tolstói⁷, um professor que, no trabalho com crianças camponesas e colocando-se permanentemente nas funções de escriba e de leitor, valoriza a fala delas, tem uma escuta atenta e dá ênfase ao processo de participação tanto do professor quanto das crianças na relação pedagógica. A ação docente analisada por Vigotski (2009) permite enfatizar dois aspectos: a análise da educação escolar sobre o desenvolvimento das crianças; a importância da mediação enquanto via fundamental do acesso das crianças à escrita e à literatura.

Facci (2016, p. 143), ao tratar do papel do professor e da prática pedagógica, ressalta que:

O professor tem papel destacado enquanto mediador entre o aluno [ou a criança] e o conhecimento, cabendo a ele intervir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos conduzindo devidamente a prática pedagógica. [...] É necessário que o professor tenha clareza de como o ensino influi no desenvolvimento intelectual e nas características psicológicas dos alunos e que estude maneiras de valorizar a eficácia dos diversos métodos de ensino no desenvolvimento do pensamento, da memória e de outros processos mentais.

Ao discutir o texto clássico de Vigotski sobre a pré-história da linguagem escrita, Mello (2006, p. 188) destaca o caminho que o autor descreveu sobre esse processo:

Para Vigotski (1995), a linguagem escrita tem uma história que começa com o gesto do bebê que ainda não fala e aponta o objeto que deseja. Do gesto, essa história da escrita passa, a partir da

⁷ Leon Tolstói, também conhecido como Liev ou Leo, é um dos grandes nomes da literatura mundial. Nascido na Rússia, em 1828. Escreveu *Guerra e paz*, *Anna Karenina* *Ressurreição*, entre outros. Foi fundador de escolas para crianças camponesas e escreveu inúmeros princípios educacionais.

linguagem oral, pelo desenho e pela brincadeira de faz-de-conta antes de chegar à escrita. Com isso entendo que a história da aquisição da linguagem escrita é a história da formação e desenvolvimento do desejo de expressão na criança. É a criança que quer se comunicar que está por trás do gesto, da fala, do desenho, da brincadeira. É, igualmente, a criança que quer se comunicar que precisa estar por trás da mão que escreve.

Além de conhecer o percurso vivido pela criança, a formação profissional e pessoal do professor, bem como sua possibilidade de acesso a diferentes locais, objetos, materiais e instrumentos da cultura, também interferem na qualidade das mediações que realiza. Para discutir a mediação educativa, que ocorre apoiada em um planejamento, numa intencionalidade educativa, é necessário que seja debatida a formação e ampliação de repertórios pessoais do professor e de suas condições de trabalho, tais como: momentos para estudo, avaliação, pesquisa e seleção de materiais. Pensar na formação e na ampliação de repertórios de professores é também uma forma de imprimir qualidade à educação. Formação que traz resultados para a prática pedagógica que amplia e diversifica as vivências e experiências das crianças.

Com relação à formação docente, alguns desafios são elencados por Mello (2009), dentre os quais destacamos: conhecer a criança; articular e dirigir um projeto pedagógico onde a criança é capaz de aprender; compreender a criança como participante ativa do projeto; dar ênfase ao brincar e às múltiplas linguagens das crianças; ter o olhar atento às políticas endereçadas à infância; enriquecer o cotidiano com atividades lúdicas, práticas e plásticas, e com muita comunicação, potencializar o protagonismo de crianças e adultos. A autora explica que:

[...] a atividade pela qual a criança se apropria dos significados da cultura e lhes atribui um sentido pessoal é essencialmente a atividade lúdica que não é imediatamente dirigida pela professora, mas é provocada e enriquecida por ela, por meio da organização de um espaço e de um tempo vivido na escola que é rico e diversificado e que propõe vivências com as quais intencionalmente amplia, qualifica e enriquece a experiência das crianças, cria novas necessidades humanizadoras nas

crianças, responde às suas curiosidades passageiras transformando-as em motivos estáveis de conhecimento que ampliam seu processo de humanização. (MELLO, 2009, p. 169).

Considerando que o ato de aprender não cessa, tampouco se conclui na escola, que a literatura pode acompanhar o crescimento e desenvolvimento da pessoa, pois há sempre algo novo a conhecer, aprender, modificar e criar, já que a imaginação não tem fim, podemos afirmar as importantes contribuições da literatura para aumentar o repertório imaginário de seus leitores, ampliando seu conhecimento e sua visão de mundo.

Corsino (2014a, p. 19) apresenta as contribuições da literatura infantil ao desenvolvimento das crianças:

Capacidade de abrir espaços para as crianças compreenderem e interpretarem o mundo, viverem a alteridade, conhecerem a si próprias, o outro e o mundo e, ainda, se inserirem na cultura escrita. A literatura, ao trazer a história, ao resgatar a experiência, ao mostrar o diferente e a possibilidade de sua aceitação, ao revelar as desigualdades e injustiças, ao deixar aflorar os sentimentos, ao tratar a linguagem enquanto arte traz as dimensões ética e estética da linguagem, exercendo uma importante função formadora e humanizadora, que se inicia desde as primeiras histórias ouvidas.

Mello (2005, p. 24) chama a atenção para as diferentes linguagens consideradas essenciais ao desenvolvimento, à formação da personalidade, da inteligência e da identidade, tais como “o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala”. Conhecer outras linguagens e possibilitar a expressão das crianças por meio de diferentes formas de relação com o mundo é ampliar olhares, conhecimentos e leituras é educar tendo em vista a formação integral do indivíduo.

Na leitura literária se observa a possibilidade de trabalhar: o desenvolvimento da interpretação, criação e imaginação; a brincadeira com palavras, sentidos e imagens; o estabelecimento de relações e do colocar-se no lugar de outro; o desenvolvimento do pensar, do levantar

hipóteses, do questionar, sugerir, modificar; a possibilidade da criação de novas cenas e situações.

Realiza-se, assim, o que Vigotski (2009, p. 11; 15) define como atividade criadora do homem:

Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta. [...].

A criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo. (VIGOTSKI, 2009, p. 11; 15).

Viver sem ter de fato vivido, viver o que outro viveu ou sentir o que o outro sentiu, isso a imaginação nos permite, seja através da literatura, da brincadeira, da fantasia! Vigotski (2004, p. 359) ressalta a necessidade de “elucidar a lei da realidade emocional da fantasia [...]. Essa lei consiste no seguinte: independente de ser real ou irreal a realidade que nos influencia, é sempre real a nossa emoção vinculada a essa influência. [Ou seja,] O que sentimos é sempre real”.

Chaves (2014, p 154) acrescenta elementos à discussão, ao apontar que:

[...] a literatura infantil proporciona para a criança a formação de conceitos científicos, a construção do vocabulário, o desenvolvimento do raciocínio, a organização do pensamento e a interpretação do mundo. Por meio dos elementos literários a criança estabelece relações significativas de sentimentos, emoções e afetividade. Diante do contexto, é primordial favorecer o contato das crianças com a literatura infantil, seja por meio da arte, da música, dos poemas e poesias ou nos contos de histórias. No entanto, é relevante que, ao realizarmos este trabalho, tenhamos a concepção de tudo o que a constitui, pois diante da riqueza de desenvolvimento que esta oferece não pode ser trabalhada de qualquer maneira.

Debus (2016, p. 153) demarca que “a imersão das crianças na linguagem literária [...] pressupõe a mediação do professor que, por sua vez, pressupõe que este tenha em seu repertório um acervo de saberes que possibilite a ampliação dos saberes das crianças”. Ler os textos, possibilitar às crianças o acesso aos livros e às leituras das mais variadas obras e acervos da cultura e de variados escritores é assegurar às crianças a participação e o conhecimento de parte do patrimônio cultural da humanidade. É propiciar às crianças o conhecimento de outros lugares, o entendimento do diferente, o vislumbre de outros modos de viver, sentir, pensar e se expressar. A leitura pode ampliar significativamente os repertórios individuais daqueles envolvidos em contextos de leitura e narração de histórias, pois “em cada texto que lê, o sujeito-leitor aumenta seu acervo, podendo fazer novas leituras de si mesmo, do outro e do mundo” (CORSINO, 2014b, p. 34).

Segundo Corsino (2014c, p. 133-134), “as narrativas se somam às brincadeiras. Elementos das histórias entram nas brincadeiras e as crianças dão novas funções a eles, reordenando-os. [...] As histórias dão elementos para imaginar, criar, brincar”. Observa-se na brincadeira com a leitura processos de ação e criação. A atividade de imaginação dá novas funções e usos aos objetos, sejam eles materiais ou não.

Parreiras (2012, p. 76) ressalta que:

Quando o livro permite à criança brincar, se colocar na história, recriar fantasias, se subjetivar, ele é como um brinquedo.

[...]

Por meio do brinquedo, ela [a criança] se conhece, se comunica, interage com o meio ambiente e com os outros. E por meio do livro, pode se colocar, pode imaginar, pode se divertir, pode compartilhar experiências com outras pessoas. Quando num livro há subjetivação de quem o criou e de quem o lê, isso é literatura! O livro funciona como um brinquedo: estabelece pontes de comunicação entre quem lê e o mundo. (PARREIRAS, 2012, p. 112).

Em estudo realizado por Perrot (1998), os chamados “livros-vivos” na França são destacados como interessantes livros ilustrados, cheios de “surpresas literárias” e ainda pouco acessíveis à maioria das crianças, livros estes no Brasil chamados de livro-brinquedo, também pouco acessíveis à maioria das crianças. Ao distinguir livros e

brinquedos, assinala que “os livros e os brinquedos parecem, assim, ‘fantasmaticamente’ combinados para dar a ilusão de cumplicidade entre desenhistas e contadores de histórias a serviço da causa da infância e do estímulo à leitura [...]” (PERROT, 1998, p. 36).

Sobre esse tema, outros autores também se manifestam:

O livro-brinquedo é um suporte que atrai a atenção das crianças pelo seu formato diferenciado, características ornamentais e apelos sensoriais. Convoca ao prazer, descoberta, aproximação [...] pode ser pendurado como livro móvel, mordido, pintado, apertado, levado para o banho, a cama, montado como jogo ou cenário, projetado. (PAIVA; CARVALHO, 2011, p. 14).

Combinação de elementos em diferentes materialidades e apoiados em diferentes possibilidades de interação e exploração, o livro-brinquedo convida a criança à exploração sensorial, mas também social. Diferentes linguagens e aprendizagens se articulam e se aproximam em um processo de mediação, por meio da possibilidade de leitura e brincadeira com ampliação de enredos e repertórios. Ler e brincar parecem bem próximos nos livros-brinquedos, mas também podem estar próximos na possibilidade de leitura, de escuta, de exploração e mediação que outros livros literários proporcionam.

Nas brincadeiras de faz de conta ou nas leituras, as crianças vivenciam outras experiências, combinam e recombina diferentes impressões e leituras do real, constroem novas formas de entender o seu meio social, reelaboram criativamente seu olhar, combinando realidade e fantasia em novas brincadeiras e ações no mundo.

Zilberman (2008, p. 18) afirma que “a leitura da literatura colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa”. Leiamos mais! E que possamos encontrar na escrita dos PPPs referências a uma postura literária realizada com as crianças! Que possamos seguir lendo e motivando a leitura de muitos!

3. EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA INFANTIL: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS COTIDIANAS À INFÂNCIA

Neste capítulo, buscamos aproximar as discussões realizadas em torno de políticas referentes ao atendimento público e institucional à Educação Infantil e aquelas relacionadas às políticas de leitura literária. Tomamos como ponto de partida dessa retrospectiva os documentos nacionais a partir de 1988, a saber: a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), considerada o marco definidor da efetivação de direitos ao cidadão e, conseqüentemente, à infância; a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), por incluir, de fato, a Educação Infantil nas ações vinculadas à educação; e demais documentos e políticas assinados posteriormente pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) e relacionados a esta etapa da Educação Básica.

Também é foco deste capítulo a história do atendimento à Educação Infantil efetivada no município de Florianópolis, os documentos orientadores dessas políticas em relação às discussões nacionais da área, bem como os destaques aos documentos locais acerca da literatura infantil no cotidiano do atendimento educacional realizado às crianças e direcionados ao planejamento das ações docentes em suas instituições.

3.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE ACESSO À LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 6º, trata dos direitos sociais e, dentre eles, cita o direito à educação e à proteção da infância. Ao tratar no capítulo III sobre a educação, cultura e desporto, estabelece, em seu artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Pode-se concluir, assim, que o atendimento às crianças passou a ser um dever do Estado e da família e um direito da criança.

Ressaltamos, também, que no artigo 208 está posto que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17(dezessete)

anos de idade [...]; IV- educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988).

Após 12 anos da promulgação da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, estabelecendo na seção II, artigo 29, suas finalidades “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” (BRASIL, 1996). Esse reconhecimento representa um avanço significativo para a área, pois dá visibilidade à sua ação e estabelece sua finalidade educativa.

Entre o discurso legal dos direitos da criança e a consolidação da Educação Infantil como parte da Educação Básica, vários documentos e publicações foram sistematizados e divulgados ao longo das últimas décadas, na busca pela qualidade do atendimento educacional às crianças de zero a cinco anos. Na década de 1990 foram elaborados documentos e realizadas pesquisas em âmbitos federal, estadual e municipal, dentre eles alguns cadernos produzidos pelo MEC, na tentativa de se pensar políticas nacionais para a Educação Infantil.

Nesse sentido, vale destacar o documento apresentado em 1995 com 12 princípios para a Educação Infantil, sob o título *Esta creche respeita a criança*, que foi reeditado em 2009 (CAMPO; ROSEMBERG, 2009). A repercussão desse documento na época, bem como sua reedição 14 anos depois, significa que os princípios da Educação Infantil, pautados na afirmação e defesa dos direitos das crianças e na especificidade da área, elencados na década de 1990, continuam válidos e precisam ser revisitados e considerados como conteúdos para as ações e políticas atuais. Assim, são direitos elencados e especificados no caderno:

Nossas crianças têm direito:

- . à brincadeira;
- . à atenção individual;
- . a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante;
- . ao contato com a natureza;
- . a higiene e à saúde;
- . a uma alimentação sadia;
- . a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão;
- . ao movimento em espaços amplos;

- . à proteção, ao afeto e à amizade;
- . a expressar seus sentimentos;
- . a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche;
- . a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa. (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 13).

Para cada um dos direitos destacados, há uma lista de ações a serem propiciadas para que estes possam se efetivar no cotidiano do atendimento às crianças na Educação Infantil. Com relação ao “direito à brincadeira”, o documento cita questões como disponibilidade, acesso, tempos, aprendizagens, espaços externos, interação entre grupos, participação e proposição de novas brincadeiras. Com relação ao “direito de desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão”, cita a aprendizagem de coisas novas, a oportunidade de desenvolver brincadeiras e jogos simbólicos, de assistir teatro, o direito de ouvir e contar histórias, o livre acesso aos livros, mesmo que não saibam ler, dentre outros.

Na segunda parte do documento, há uma retomada das discussões acerca da política de creche que respeite a criança, sendo alguns pontos indicados para o reconhecimento de políticas e programas que efetivem os direitos elencados e especificados na primeira parte. Na política referente ao reconhecimento do “direito a ampliar seus conhecimentos”, por exemplo, há questionamentos quanto ao orçamento da creche para “compra e reposição de livros e materiais adequados para o número de crianças e as faixas etárias”, e também indagações se “os brinquedos, os materiais e os livros são considerados como instrumentos importantes para a promoção do desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 39).

Na política acerca do direito à brincadeira, há o questionamento sobre o orçamento para “compra e reposição de brinquedos, material para expressão artística e livros em quantidade e qualidade satisfatórias para o número de crianças e as faixas etárias” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 38), sendo estes considerados como instrumentos do direito de brincar. Ainda nesse espaço, o documento destaca que “a formação prévia e em serviço reconhece a importância da brincadeira e da literatura infantil para o desenvolvimento da criança” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 38).

Ainda em 2009, para além da reedição do documento anteriormente comentado, a Resolução nº 5, do Conselho Nacional de

Educação, de caráter mandatório, “fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI) para a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009). Convém destacar que a Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009b) ampliou e aprofundou a resolução nº 1, de 1999, que instituiu na época, em quatro artigos, as também “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2009a). O artigo 3º delimita questões referentes a um currículo da Educação Infantil que articule os conhecimentos das crianças com o conhecimento/saber da humanidade “de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 2009). O artigo 6º orienta que, para a elaboração das propostas pedagógicas na Educação Infantil, devem “ser respeitados princípios éticos, políticos e estéticos” (BRASIL, 2009).

Observa-se, ao longo da sua formulação, a retomada dos direitos fundamentais das crianças presentes nos cadernos produzidos na década de 1990 e citados anteriormente: o respeito aos direitos das crianças, o compartilhamento das ações de educar e cuidar com as famílias, a ampliação de saberes, linguagens, expressões e conhecimentos e o princípio da interação e da brincadeira como eixos da proposta curricular na Educação Infantil.

É nesse contexto de efetivação das propostas de inclusão da Educação Infantil na Educação Básica que, no ano de 2008, o MEC, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), começou a distribuir às bibliotecas das instituições de Educação Infantil, a cada dois anos, acervos de livros literários. Embora o Programa tenha sido criado em 1997, somente 11 anos depois se dá a inserção da Educação Infantil. Isso pode significar que a criança da Educação Infantil passou a ser vista e a ser considerada como leitora? De fato, pelos documentos legais que foram apresentados e que ressaltavam em seu conteúdo a importância da literatura e do brincar no desenvolvimento infantil, era necessário que um programa dessa amplitude atendessem também a Educação Infantil.

Em 2008, primeiro ano de distribuição de livros às instituições de Educação Infantil públicas do território nacional cadastradas no senso escolar, segundo dados obtidos no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)⁸, houve a seleção de 60 livros, distribuídos em três acervos, diferentes, cada qual com 20 títulos. Na

⁸ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>.

distribuição, as instituições com até 150 crianças recebiam um acervo, as que tinham entre 151 e 300 crianças recebiam dois acervos e as com mais de 300 crianças recebiam os três acervos. Todos os livros selecionados para distribuição estão relacionados no site do MEC. Em 2010, o acervo foi selecionado em duas categorias (categoria 1 – crianças de 0 a 3 anos e categoria 2 – crianças de 4 e 5 anos), sendo que cada categoria tinha dois acervos de 25 livros cada, totalizando 100 livros distribuídos à Educação Infantil, uma vez que instituições com até 50 crianças receberam um acervo e as com mais de 50 crianças receberam dois acervos. A seleção de 2012, também distribuída em duas categorias identificadas como Educação Infantil – Creche e, Educação Infantil – Pré-escola, continham cada uma dois acervos, com 25 títulos cada, totalizando 100 livros, seguindo os mesmos critérios de distribuição de 2010. A seleção de 2014 contou com 100 títulos categorizados em acervos dirigidos à Creche e à Pré-escola.

Atualmente, não temos clareza da continuidade dessa política acerca da compra de obras literárias pelo MEC, pois novos editais não estão disponíveis na plataforma do FNDE. Não houve aquisição do programa em 2015, e o edital para atualização de acervo de bibliotecas escolares não foi lançado em 2016. Ao que tudo indica o programa está suspenso. O atual Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destinado a “avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias”, não faz menção ao PNBE e confunde o leitor ao utilizar-se de uma sigla do programa anterior, onde PNLD era Programa Nacional do Livro Didático.

O incremento de políticas de destinação, incentivo e acesso à leitura desde a Educação Infantil propiciou questionamentos frente aos processos educativos realizados nas diferentes instituições de atendimento à infância de 0 a 5 anos. Algumas dessas indagações estão relacionadas à valorização e uso dos livros que passaram a ser encaminhados e a constituir o acervo das instituições de Educação Infantil. Outras questões, porém, entrelaçam-se à efetivação desse programa e se refletem na ação pedagógica junto às crianças. Entre as interrogações pertinentes à efetivação e visualização desse programa nas instituições educativas e em seus documentos pedagógicos, podemos citar: os livros chegam de fato a todas as unidades? As unidades de Educação Infantil possuem bibliotecas? As que não possuem bibliotecas também recebem o acervo? Onde estão os livros nas instituições? Os professores que estão atuando nas unidades de Educação Infantil

conhecem esse acervo? As crianças têm acesso a essas leituras, manuseiam esses livros?

A mediação do professor trazendo o livro para a sala, lendo-o ou contando-o para as crianças, permitindo o seu toque, a sua visualização, a sua exploração e ouvindo seus diálogos, propicia uma leitura pelas crianças. Leitura de quem não sabe ler palavras, mas lê imagens, ouve falas, entende leituras, e imagina. Incentivar a leitura desde a infância é um dos compromissos da ação docente junto às crianças. A presença da literatura infantil no PPP das unidades de Educação Infantil indica sua valorização na instituição. Ao ser referendado por um documento coletivo, elaborado em conjunto pelos profissionais e incentivado nos diferentes grupos de trabalho, o livro e a literatura ganham destaque e merecem atenção ao seu objetivo e significado frente a todo um corpo de profissionais da educação.

3.2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE ACESSO À LITERATURA INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

O atendimento à Educação Infantil pública, ofertada pelo município de Florianópolis, teve seu início no ano de 1976⁹ e foi vinculada à Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS). De acordo com Broering (2014), a SESAS elaborou, em 1976, o documento “Projeto núcleos de educação infantil”, que se caracterizava por ser uma proposta de atendimento com caráter preparatório, revelando uma concepção de Educação Infantil em consonância com o caráter compensatório da educação. Nacionalmente, os documentos que balizavam as ações e continham indicativos ao atendimento às crianças menores de seis anos eram *Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil e Educação pré-escolar: uma nova perspectiva nacional*, datados de 1975 e elaborados pelo MEC.

Segundo Wiggers, (2000, p. 13), no município de Florianópolis, houve a especificidade de que “desde a criação da primeira unidade, foi a professora formada em magistério, ou em curso adicional materno-infantil, que se incumbiu do trabalho com a criança de 0 a 6 anos”.

⁹ No ano de 1976, a gestão da Prefeitura estava a cargo de Esperidião Amim, prefeito nomeado pelo governo estadual, representante da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido político.

Ainda conforme a autora, em 1981¹⁰, com a participação de diretores e professores, o SESAS elaborou o documento *Currículo pré-escolar*. Nesse documento, “inspirado na teoria piagetiana”, o trabalho foi organizado de acordo com áreas do desenvolvimento, dirigido às crianças de 0 a 3 anos, e áreas de conhecimento, dirigido às crianças de 4 a 6 anos (STEININGER, 2009, p. 54).

Entre os anos de 1982 e 1984¹¹ foi elaborado outro documento com orientações para o trabalho na Educação Infantil com base em datas comemorativas, conforme indica Broering (2014). O documento intitulado “Apostila”, de 1982, foi elaborado pelo Governo do Estado de Santa Catarina e enviado às instituições de Educação Infantil (SANTOS, 2013).

Somente em 1985, pela Lei nº 2.350, é que a Secretaria Municipal de Educação foi “criada” no município de Florianópolis, até esta data ela era um órgão da Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social. Em decorrência dessa criação, os órgãos e assuntos vinculados à área foram transferidos à nova Secretaria.

Entre 1986 e 1988, o trabalho com as crianças se fundamentava nas discussões sobre as áreas do desenvolvimento infantil para todas as idades. O documento elaborado pela SME, datado de 1988¹², foi intitulado *Programa de educação pré-escolar*. Segundo Steininger (2009, p. 76), o documento:

[...] surgia como um manual [...]. Além de trazer explicações teóricas acerca da teoria piagetiana, era composto por diversas indicações para a atuação das professoras [...] toda a orientação passou a pautar-se pelo construtivismo, embasado nas orientações do Programa de Educação Pré-escolar – Proepré¹³.

¹⁰ No ano de 1981, a gestão da Prefeitura estava a cargo de Francisco de Assis Cordeiro, prefeito nomeado pelo governo estadual, representante do Partido Democrático Social (PDS).

¹¹ No ano de 1984, a gestão da Prefeitura estava a cargo de Cláudio Ávila da Silva, prefeito nomeado pelo governo estadual, representante do Partido Democrático Social (PDS).

¹² No ano de 1988, a gestão da Prefeitura estava a cargo do Edison Andrino, prefeito eleito, representante do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

¹³ O Programa de Educação Pré-escolar (PROEPRÉ), chamado atualmente de Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tratava-se de um projeto

Com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988, a Educação Infantil é integrada às discussões referentes à Educação, fato que já ocorria no município de Florianópolis. De acordo com Wiggers (2000), de 1989 ao ano de 1992¹⁴, não houve por parte da Secretaria Municipal de Educação a sistematização de documentação ou proposta curricular dirigida à Educação Infantil, mas organizaram cursos e discussões com profissionais acerca de temas como currículo, alfabetização e conteúdos da pré-escola.

Entre 1993 e 1996¹⁵, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis organizou o chamado “Movimento de Reorientação Curricular”, integrando “quatro grandes diretrizes educacionais na gestão da Administração Popular: democratização da gestão; democratização do acesso; política de educação para jovens e adultos; e nova qualidade de ensino” (WIGGERS, 2000, p. 28). Para a efetivação desse movimento diferentes grupos de trabalhos se reuniam pra discutir, conversar, estudar e elaborar um documento que desse visibilidade às “práticas educativas desenvolvidas nas escolas, creches e pré-escolas vinculadas à rede municipal de ensino” (WIGGERS, 2000, p. 29). Como resultado desse processo, em 1996, a Prefeitura publicou dois documentos: *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*, com diretrizes gerais sobre “educação fundamental, educação de jovens e adultos e educação infantil”; e um segundo documento “Educação Infantil”. Este segundo enfatiza a mediação no processo de aprendizagem das crianças, articula as ações de cuidado e educação no cotidiano das ações pedagógicas, destaca a importância da brincadeira e da reorganização dos espaços e tempos nas instituições, citando o canto da leitura, da expressão gráfica e da brincadeira, e declara sua filiação à perspectiva histórico-cultural.

coordenado pela professora Orly Zucatto Mantovani de Assis, da UNICAMP, que nasceu da década de 1970, mas que na década de 1980 ofertava, através de parcerias e convênios com MEC, a formação de professores para várias redes brasileiras, tendo como base teórica o construtivismo de Piaget (STEININGER, 2009, p. 69).

¹⁴ Nos anos de 1989-1992, a gestão da Prefeitura esteve a cargo de Esperidião Amim, prefeito eleito, e Antônio Henrique Bulcão Viana, vice-prefeito, ambos do PDS.

¹⁵ Nos anos de 1993-1996, a gestão da Prefeitura estava a cargo de Sérgio Grando, prefeito eleito, do Partido Popular Socialista (PPS). De acordo com Broering (2014, p. 155-156), “essa administração marca uma ruptura política no município, e o documento curricular elaborado nesta gestão foi alicerçado na teoria sociointeracionista de Vigotski”.

Vale destacar que 1996 é o ano da aprovação da nova LDB (BRASIL, 1996) e, assim, tanto em nível nacional como local foram várias as discussões travadas sobre as especificidades da Educação Infantil. Tais discussões levaram a mudanças nas orientações teóricas presentes nos documentos municipais. Broering (2014) aponta que o novo “documento traz como base teórica central as ideias do psicólogo Vygotsky [...]; a dupla função de educar e cuidar [...]; a valorização da brincadeira [...]; a organização do espaço”.

Steininger (2009, p. 94) ressalta que as discussões iniciadas em 1997 fundamentaram o documento *Subsídios para a reorganização didática da educação básica municipal*, publicado em 2000¹⁶. O texto “Princípios pedagógicos da educação infantil municipal”, de autoria de Eloisa Acires Candal Rocha¹⁷, integra o referido documento e apresenta os seguintes pressupostos: “a criança como sujeito de direitos, o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas e a relação creche-família”, sendo referendado como “documento orientador da Educação Infantil municipal” no período.

Além desse documento, Broering (2014) assinala que, no ano de 2000, a Prefeitura publicou outros dois textos: “Educação infantil: uma necessidade social” e “Síntese da qualificação da educação infantil”, retratando as discussões e formações ocorridas durante a gestão 1997-2000. Em 2004, foi publicado outro texto com sínteses das formações realizadas, intitulado *Formação em serviço: partilhando saberes, vislumbrando novas perspectivas*.

Após 10 anos, novos documentos são publicados, sendo que os princípios elencados da década de 1990, tanto dos documentos federais quanto do documento municipal, continuam sendo referendados pela Secretaria Municipal de Educação. Em 2010¹⁸, o documento “Diretrizes pedagógicas para a educação infantil” é publicado e traz a indicação de ser o volume I, sugerindo uma continuidade que se efetiva em 2012, com o documento *Orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, que retoma o documento

¹⁶ Nos anos de 1997-2004, a gestão da Prefeitura estava a cargo de Ângela Amim, prefeita eleita e reeleita, representante do Partido do Povo Brasileiro (PPB), na primeira gestão, e do Partido Progressista (PP), na segunda gestão.

¹⁷ Doutora em Educação e Professora da UFSC e Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC).

¹⁸ Nos anos de 2005-2012, a gestão da Prefeitura estava a cargo de Dário Berger, prefeito eleito e reeleito, representante do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na primeira gestão, e do PMDB, na segunda gestão.

anterior. Em 2015¹⁹, é publicado o documento intitulado *Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis*, identificado como volume III da série de orientações. Desse modo, pode-se dizer que os três documentos citados constituem a orientação educacional pedagógica vigente na atualidade na Rede Municipal de Florianópolis à Educação Infantil, além dos documentos nacionais acerca da Educação Infantil.

A prefeitura de Florianópolis disponibiliza acesso a alguns documentos em seu portal eletrônico²⁰. Ao clicar em “secretarias e obras” e selecionar “Educação”, têm-se acesso a diversas informações sobre a SME. Na parte referente à Diretoria de Educação Infantil (DEI), é possível o acesso a legislações, informações e orientações de funcionamento e efetivação da Educação Infantil no município. Para além dos documentos de 2010, 2012 e 2015, que constam na íntegra, a página inicial disponibiliza uma breve descrição das diretrizes da Educação Infantil em oito tópicos, aqui transcritos:

- A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam em espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial.
- A educação Infantil tem função diferenciada e compartilhada à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas.
- É dever do estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 5 anos.
- Garantir o direito da criança à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças.
- As propostas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações, as linguagens e a brincadeira.

¹⁹ Nos anos de 2013-2016, a gestão da Prefeitura está a cargo de Cesar Souza Junior, prefeito eleito, representante do Partido Social Democrático (PSD).

²⁰ Disponível em: <www.pmf.sc.gov.br>.

- O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma singular de conhecer o mundo.
- A educação infantil deve garantir o reconhecimento e a valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na sociedade brasileira.
- A educação das crianças com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação deve ser realizada em conjunto com as demais crianças²¹.

O documento de 2010, intitulado *Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil*, é apresentado com o objetivo de “estabelecer diretrizes para o sistema educacional, no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil”. Encontra-se dividido em duas partes, sendo que na parte I, designada como “Conferências”, há seis textos escritos por professores conferencistas, formadores de profissionais na rede municipal. Na parte II, “Relatos de experiências”, apresenta o relato de 10 trabalhos, escritos e vivenciados por profissionais de diferentes instituições de Educação Infantil municipais. Há relatos de profissionais de seis creches, três Neis e um Nei Vinculado, sendo que, nesse caso, há a autoria conjunta com professores do Ensino Fundamental, que, apesar de não assinarem o texto, estão incluídos no contexto do projeto desenvolvido.

Antes de adentrar as partes I e II, o documento apresenta um texto escrito por Eloisa Acires Candal Rocha²², intitulado “Diretrizes educacionais-pedagógicas para a educação infantil”, em que retoma e amplia as discussões presentes no documento municipal de 2000, em diálogo com as “Diretrizes para a Educação Infantil Nacional”. A autora destaca os fundamentos que devem orientar as propostas pedagógicas da Educação Infantil:

²¹ Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria+de+ed++infantil&menu=9>>.

²² Identificada no documento como vinculada à UFSC, e pertencente ao Núcleo de Estudos e pesquisas da Educação da Pequena Infância (NUPEIN).

I - As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes fundamentos norteadores:

- a) princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. (ROCHA, 2010, p. 12).

Rocha (2010) aponta os Núcleos da Ação Pedagógica (NAPs) como possibilidade de efetivação de um trabalho junto às crianças na Educação Infantil, indicando os seguintes núcleos: “1. Linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; 2. Relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais; 3. Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais”. No primeiro núcleo, explicita a diversidade de expressões da linguagem: gestual-corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita, destacando que a linguagem tem “um lugar central no desenvolvimento dos núcleos de ação, uma vez que a função simbólica representa a base para o estabelecimento das relações culturais e de compartilhamento social” (ROCHA, 2010, p. 14).

Segundo a autora, possibilitar a diversificação das linguagens às crianças, especialmente a expressão, a experiência literária, as artes e a linguagem escrita, permite a ampliação de repertórios, de pensamentos, de linguagens, de experiências, de conhecimentos em suas múltiplas dimensões.

Apresentamos, a seguir, as conferências transcritas nesse documento que integram as discussões acerca das diretrizes à Educação Infantil municipal. A primeira conferência, intitulada *Estratégias pertinentes à ação pedagógica*, de Verena Wiggers²³, apresenta o compartilhamento do cuidado e da educação das crianças, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, a importância da brincadeira, da organização do espaço e da sistematização do planejamento.

²³ Identificada no documento como Doutora em Educação. Professora de Educação Infantil no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), da UFSC. Participante do NUPEIN.

A segunda conferência, *Ações pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em creches: o cuidado como ética*, de autoria de Daniela Guimarães²⁴, discute a relação entre educação e cuidado, a situação da criança como sujeito de direitos, a qualidade das relações, o estabelecimento de vínculos, as iniciativas de comunicação.

A terceira conferência, *Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos*, de Suely Amaral Mello²⁵ destaca a relação entre escrita e fala, bem como o conceito de pré-história da escrita, evidenciando que as muitas linguagens, a brincadeira, os gestos, os desenhos, as vivências e as experiências provocam aprendizagem e curiosidades, fundamentais para a formação da inteligência, da personalidade e, também, do leitor e produtor de textos.

A quarta conferência, nomeada *Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo*, de Luciana Esmeralda Ostetto²⁶ trata da arte como propiciadora de diferentes expressões, ampliadora de repertórios, construtora de olhares, inspiradora de sentidos e sensibilidades. Argumenta sobre a importância dos espaços, transformados em ambientes, da vivência de experiências estéticas e da significação do desenho para as crianças. Destaca a importância do professor como parceiro e incentivador das experiências no grupo.

A quinta conferência, *Sobre o corpo em movimento na educação infantil: a cultura corporal e os conteúdos/linguagens*, de Maurício Roberto da Silva²⁷, aponta que pensar o corpo em movimento, é pensar o corpo e o movimento em uma “dimensão espaço-temporal e histórico social”: corpo e movimento que se desenvolvem nas relações.

Na sexta conferência, *Supervisão na educação infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico*, a autora Ana Regina Ferreira de Barcelos²⁸ reflete sobre a ação dos profissionais da educação infantil, as parcerias e relações estabelecidas e a garantia dos direitos fundamentais das crianças. Nessa tríade, discute a “consolidação do PPP na Educação Infantil”, sua proposta organizativa, o planejamento

²⁴ Identificada no documento como Doutora em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

²⁵ Identificada no documento como Doutora em Educação. Professora da UNESP, campus Marília.

²⁶ Identificada no documento como Professora da UFSC.

²⁷ Identificado no documento como Professor da UFSC.

²⁸ Identificada no documento como Mestre em Educação. Supervisora da RME de Florianópolis.

educacional e o trabalho do supervisor nesse contexto de relações, pesquisas e escritas sobre o fazer pedagógico.

Destacamos, nesse momento, o texto de autoria de Suely Amaral Mello, formadora de profissionais da rede municipal à época, em que tece reflexões sobre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças e o trabalho realizado na Educação Infantil. A autora descreve que, historicamente, o ensino da escrita tem enfatizado a relação “som-letra”, destacando as consequências que ensinar desse modo acarreta para o desenvolvimento das crianças:

[...] roubam o tempo da educação infantil para as brincadeiras, as fantasias e as culturas infantis. Sem se dedicar ao faz-de-conta, sem ouvir histórias, sem manusear livros, gibis, etc., sem vivenciar experiências significativas que as encantem, sem exercitar a expressão por meio de múltiplas linguagens, as crianças deixam de formar as bases necessárias à aprendizagem da escrita [...]. (MELLO, 2010, p. 46).

Mello (2010) questiona o modo de apresentar a escrita às crianças, fundamentando-se em autores da Teoria Histórico-Cultural, especialmente Vigotski e Leontiev. São conceitos destacados no texto: a relação entre escrita e fala, a função social da escrita, a pré-história da escrita. Indica, ainda, ser necessário “dar voz à criança e permitir sua participação [...], enfatizar vivências e experiências em que as crianças se expressem por múltiplas linguagens [...], possibilitar a convivência com textos escritos e registrar com as crianças as experiências vividas” (MELLO, 2010, p. 49-51).

Nesse mesmo documento, outro texto que merece nosso destaque, considerando as questões propostas na presente investigação, é de autoria de Ana Regina Ferreira de Barcelos, que tem como foco o trabalho coletivo das instituições educativas, “assentadas numa gestão democrática, que tenha como princípio a ética e a partilha de decisões” (BARCELOS, 2010, p. 93). A autora ressalta que a organização do trabalho nas instituições é uma ação coletiva, portanto, de responsabilidade e atuação de todos os profissionais. Ao destacar no subtítulo “A consolidação do projeto político pedagógico – PPP – na Educação Infantil”, assinala a dinamicidade, complexidade e singularidade de todo PPP, que, ao seu modo de ver, “é um instrumento que subsidia as reflexões do grupo, aponta a direção do trabalho a ser realizado, documenta a trajetória histórica e educativa da unidade

educativa, informa a comunidade como se organiza o trabalho” (BARCELOS, 2010, p. 94).

O documento datado de 2012 e intitulado “Orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis” têm como consultoras as professoras Angela Maria Scalabrin Coutinho²⁹ e Eloisa Acires Candal Rocha; e como colaboradoras Alessandra M. Rotta de Oliveira³⁰, Andréa Simões Rivero³¹, Rosa Batista³² e Rosinete Valdeci Schmitt³³.

O documento é constituído por quatro partes, a saber: na parte I reapresenta o texto de Rocha (2010) do documento anterior, e publica a Resolução n^o 5, de 2009, sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2009); na parte II, sob título “A brincadeira”, e com muitas imagens do cotidiano das instituições, tal como nos “Relatos de experiências” do documento anterior, apresenta alguns princípios teóricos acerca da importância da brincadeira no desenvolvimento infantil e indica alguns modos de possibilitar a brincadeira no planejamento docente; na parte III, sob o título “Núcleos da Ação Pedagógica”, são apresentadas discussões teóricas e sugeridas ações práticas para o desenvolvimento dos NAPs no planejamento das instituições. Há o detalhamento dos Núcleos: relações sociais e culturais, linguagens, relações com a natureza. Na parte IV, sob o título “Estratégias da ação pedagógica”, as práticas de registro, observação, planejamento e avaliação, e alguns de seus aspectos são pontuados a fim de serem considerados no desenvolvimento das ações educativas.

Seguindo a mesma orientação do documento de 2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010), o documento de 2012 é colorido, com muitas imagens, escrito para complementar e especificar o desenvolvimento dos Núcleos da Ação Pedagógica na prática cotidiana. Na parte I, como especificado anteriormente, há a reapresentação do

²⁹ Não identificada no documento, mas, à época da escrita, era professora substituta na UFSC, e, em 2012, foi aprovada em concurso público à Universidade Federal do Paraná (UFPR).

³⁰ Não identificada no documento. Professora da UFSC.

³¹ Não identificada no documento. À época era doutoranda na UFSC, até 2011 era celetista na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e no Centro Universitário Municipal de São José (USJ). Em 2012, iniciou carreira como professora na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

³² Não identificada no documento. À época era doutoranda na UFSC. Professora horista da UNISUL.

³³ Não identificada no documento. À época era doutoranda na UFSC, professora efetiva da SME de Florianópolis, atuando na coordenação pedagógica.

artigo de Rocha, presente no documento de 2010 e intitulado “Diretrizes educacionais-pedagógicas para a rede municipal de educação infantil de Florianópolis”; bem como a publicação das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil”, documento mandatário à área e que “fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil”. Essas duas diretrizes afirmam aos profissionais dessa rede que é com base nesses documentos que se efetiva o trabalho educativo realizado na Educação Infantil de Florianópolis.

Na parte II, o documento trata da brincadeira, entendendo-a como elemento fundamental das relações e como eixo norteador do trabalho realizado junto às crianças. Pautado em autores como Brougère, Vigotski e Kishimoto, o texto inicia com a seguinte afirmação: “temos muitas evidências de que a brincadeira é uma das atividades centrais da vida das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 2). Ressalta que as histórias narradas com diferentes enredos e cenários, as brincadeiras de tradição popular e o conhecimento de acervos de contos e lendas oferecem “conteúdo e enriquecem a expressão imaginativa da criança” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 16). Incentiva os adultos a serem organizadores e partícipes das brincadeiras, destacando o ato de “planejar tempos e espaços [...], oferecer diferentes materiais e suportes materiais (objetos e brinquedos) ou imateriais (histórias, músicas...) que provocam e dispõem elementos para as brincadeiras” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 18-19), a fim de possibilitarem novas atividades de criação, imaginação, pensamento e linguagem. Com relação à brincadeira, oferece sugestões, tais como: “promover o acesso constante das crianças a livros diversos, músicas, repertórios artísticos e culturais variados, com a intenção de ampliar seus repertórios lúdicos, culturais, imaginários, os quais alimentarão seus repertórios de brincadeiras” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 20).

Na parte III, são retomados e explicitados de modo mais detalhado os “Núcleos da Ação Pedagógica” (NAP), expostos brevemente no documento datado de 2010. No Núcleo das “Relações sociais e culturais” são evidenciadas as conquistas, “históricas e culturalmente produzidas nas relações que se estabelece com o mundo material e social, mediadas por outros parceiros” (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.0, p. 4). Nessa direção, propõe que a “ação pedagógica precisa ser orientada por um olhar que contemple as crianças como sujeitos múltiplos e diversos, sem desconsiderar os seus direitos na igualdade de acesso aos bens produzidos pela humanidade” (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.0, p. 6) e sugere ações que

possibilitam a ampliação desse núcleo. Dentre as várias propostas, destacamos:

- Pesquisar e incluir histórias e contos que valorizem diferentes culturas;
- Ampliar o repertório de histórias e contos, para além da tradição europeia [...], incluindo contos e lendas africanas, indígenas, latino-americanos, orientais...
- Dispor de revistas e livros...
- Fortalecer a identidade cultural das crianças, promovendo e planejando o encontro destas com diferentes grupos folclóricos [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.0, p. 30).

Há também a sugestão de materiais para a organização de espaços ricos e atrativos à ação das crianças. Ao final desse item, é explicitada a relação de complementaridade entre os NAP e a brincadeira.

O núcleo das “Linguagens” afirma a linguagem “como elemento chave da produção cultural” (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.1, p. 1). Esse Núcleo de Ação Pedagógica é organizado em três partes, a saber: “linguagens oral e escrita”, “linguagens visuais” e “linguagens corporais e sonoras”.

No item que trata das “linguagens oral e escrita”, há o destaque aos sons, olhares, risos, choros, balbucios, gritos e expressões de um corpo que tem repertórios, uma história, uma linguagem e um modo de se relacionar com o mundo. O documento aponta a sonoridade das melodias e canções de ninar, o caráter lúdico de cantigas e trava-línguas, o encantamento das poesias e poemas, a importância das rodas de conversas, do desenho, da escrita, dos gestos. Referencia-se no texto de Mello, presente no documento de 2010, e sugere que nos espaços existam diferentes materiais para manipular, folhear, desenhar, escrever, e que estes se constituam como elementos do processo de brincar. Orienta que haja espaço para dramatizar, declamar, brincar de cantigas de roda, de descobrir sonoridades, rimas, ritmos nas palavras, de ampliar o vocabulário, construir dicionários, elaborar textos coletivos e construir autoria e parceria entre crianças e adultos. Nessa parte do texto, observa-se a discussão sobre o processo de letramento e alfabetização, incluindo sugestão de atividades, como sacolas de leituras e CDs emprestados para as famílias para leituras em casa.

Conclui que, dessa forma, podem-se construir sujeitos amantes da leitura:

Soma-se a tudo isso, a liberdade dada às crianças, desde o berçário, para o manuseio de diferentes livros sobre o tapete da sala, a almofada da biblioteca, dentro da casinha de bonecas ou no parque da creche, pois estes momentos favorecem a construção de sujeitos ‘amantes da leitura’, da literatura, das imagens e/ou palavras impressas que fazem sonhar [...]. O acesso a escrita e a leitura é um direito da criança, que deve ser assegurado no contexto da educação infantil. (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.1, p. 17).

O documento lista, em cinco páginas, ações para propiciar às crianças a efetivação desse NAP e, em outras cinco páginas, retrata a organização dos espaços e tempos, a disponibilidade de diferentes materiais e equipamentos e a indicação de páginas on-line de escritores e bibliotecas para que sejam realizados pesquisas e trabalhos.

Na parte 3.2 do documento, destaca-se o NAP “línguas visuais”, ressaltando a importância da produção artístico-cultural das crianças:

A produção artístico-cultural das crianças faz parte das culturas infantis e [...] para que as crianças produzam nas línguas da arte é preciso que elas tenham encontros significativos com a arte local e global, que a descubram com a mediação comprometida, ética e sensível dos adultos; que compartilhem... produções e significados; que brinquem de forma intensa [...]; que possam criar, jogar e inventar [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.2, p. 2).

A brincadeira com diferentes texturas, sabores, formas, odores, materialidades, cores, histórias, movimentos é enfatizada enquanto possibilidade de ampliar repertórios e conhecimentos. O documento apresenta, ainda, inúmeras possibilidades à criação com as crianças no espaço institucional, nos encontros com a arte e na possibilidade de interagir, experimentar diversas sensações, explorar objetos variados, desenhar no chão, na parede, no papelão, na tela, de pintar, fazer esculturas, colagem, modelagem, aquarela, de realizar visitas nas feiras, nos museus, nos teatros, nas praças. Atenta também ao respeito para o tempo de criação, o encontro com artistas e obras, a exposição de

trabalhos, a organização dos espaços, o acesso a histórias, imagens, obras, livros, álbuns, dicionários, documentários, sites, entre outros.

A parte 3.3 do documento trata do NAP das “línguas corporais e sonoras”, onde o corpo na sua totalidade é ressaltado e valorizado. Um corpo que se faz presente na música, na dança, no movimento, no teatro, nos gestos, no caminhar, no vestir, no alimentar, nos ritmos, nas expressões, no banho, nas brincadeiras, nos jogos. O documento aponta a articulação com a educação física e destaca a organização intencional dos espaços, de modo a promover experiências de pular, escalar, rastejar, dar cambalhotas, cantar, dançar e correr, de explorar instrumentos musicais e/ou construir instrumentos com diferentes materialidades. Destaca a possibilidade de criar e organizar brincadeiras cantadas, cantinhos sonoros, inventar sons com o corpo, gravar sons, trazer letras de músicas, partituras, livros e cartões musicais, organizar saídas a apresentações culturais. Pontua a importância da linguagem da música, da dança, do teatro, do movimento, do faz de conta, com vistas ao “fortalecimento dos processos de imaginação e criação das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.3, p. 24). E conclui que:

O espaço-tempo [...] na educação infantil também deve ser o da descoberta e revelação dos imaginários infantis, um processo criativo-lúdico de percepção e exploração do corpo em movimento. E ainda, um modo de apropriar-se da cultura, fortalecer e expandir a cultura infantil construindo conhecimentos sobre si, o outro e o mundo. (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.3, p. 19).

O item 3.4 do documento destaca o NAP “Relações com a natureza”, enfatizando a “necessidade de educar as crianças na perspectiva do pertencimento, da preservação, do cuidado, da ludicidade e do respeito com todos os seres, humanos e não humanos” (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.4, p. 2). Propõe que sejam propiciadas experiências diversificadas, no sentido de conhecer a biodiversidade do planeta, da sustentabilidade da vida, da importância do não desperdício e da preservação. São temas e urgências apontadas nesse item: a brincadeira em árvores, nas praias e ruas, o contato com animais e com a terra, a construção de canteiros e a observação dos fenômenos da natureza, desencadeadas em processos de brincadeira e exploração de diferentes materiais. Desse modo, expressa que “a relação

que as crianças estabelecem com a natureza, com a cultura, com o mundo físico e social se dá, prioritariamente, nas brincadeiras e estas se configuram como lugar privilegiado de experienciar o tempo e o espaço” (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.4, p. 21).

Nesse item, aponta-se o valor dos questionamentos, da formulação de hipóteses e da “importância da intervenção da professora como mediadora das relações com a cultura e com os elementos que compõem o mundo físico e natural” (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.4, p. 30). Ao final, são apresentados locais a visitar em Florianópolis, indicadas histórias para contar, bem como títulos de audiovisuais e páginas na internet.

Na parte IV, o documento trata das “Estratégias da ação pedagógica”, resgatando o papel do planejamento, da observação, dos registros, da avaliação, evidenciando o trabalho intencional desenvolvido na Educação Infantil e a importância das interações sociais, da brincadeira e das múltiplas linguagens no fazer pedagógico realizado junto às crianças.

O terceiro documento é de 2015 e foi nominado *Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis* (FLORIANÓPOLIS, 2015a). Com 172 páginas, teve como consultora a professora Angela Maria Scalabrin Coutinho³⁴ e como colaboradores: Alexandre Fernandes Vaz³⁵, Ana Angélica Albano³⁶, Suely Amaral Mello³⁷ e Zoia Prestes³⁸. Está organizado em duas partes.

A parte I trata da “Brincadeira”, destacando-a como “uma ação social” e chamando a atenção dos profissionais que atuam junto às crianças para inseri-las nas brincadeiras. Apresenta uma série de sugestões relacionadas à organização de materiais e enredos para propiciar brincadeiras aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas – denominações dadas às diferentes especificidades etárias na Educação Infantil. Na parte II realiza uma breve apresentação dos NAP, seguindo a mesma estrutura do documento de 2012, e centra sua escrita nas sugestões e propostas de ações dos diferentes Núcleos a todos os

³⁴ Não identificada no documento, mas à época era professora na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

³⁵ Não identificado no documento, mas à época era professor na UFSC.

³⁶ Não identificada no documento, mas à época era professora da UNICAMP.

³⁷ Não identificada no documento, mas à época era professora colaboradora da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP.

³⁸ Não identificada no documento, mas à época era professora na Universidade Federal Fluminense (UFF).

grupos: aos bebês, às crianças bem pequenas e às crianças pequenas. De certa forma, ao utilizar o tempo verbal infinitivo para introduzir as sugestões, propõe um rol de objetivos pontuais à ação docente com as crianças na Educação Infantil.

Em seu conjunto, os três documentos, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação com o auxílio de colaboradores ou formadores de profissionais da Rede e com os próprios profissionais da Rede que participaram das formações e registraram seus trabalhos, retratam e revelam o modo como as orientações à Educação Infantil vêm informando sobre a prática docente proposta de ser realizada junto às crianças, e como estas se revelam propiciadoras do desenvolvimento infantil.

A leitura desses documentos orientadores, em sintonia com o que as publicações nacionais têm discutido acerca da Educação Infantil, e também com o levantamento bibliográfico apresentado, serviram de base para a análise e constatação do quanto os documentos específicos de cada instituição da RME de Florianópolis revelam da intenção, tão marcada nos documentos, de valorização e trabalho com as múltiplas linguagens em geral e com a literatura infantil de modo específico.

No próximo capítulo, buscaremos analisar o trabalho educativo indicado nos PPPs das instituições de Educação Infantil com relação à literatura infantil e sua articulação com os indicativos nacionais e locais presentes nos documentos oficiais. Ao relacionar a escrita dos PPPs com os documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e com a legislação nacional, procuramos verificar como as propostas escritas pelos respectivos locais de trabalho se apropriam e se valem das discussões realizadas na área, bem como é o entendimento acerca das relações entre literatura infantil, trabalho do professor de Educação Infantil e criação e imaginação na infância.

4. A LITERATURA INFANTIL NOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo, tomamos como referência as informações recolhidas da leitura e análise dos PPPs de 67 instituições de Educação Infantil públicas, relacionando-as às orientações da política nacional e municipal sobre a Educação Infantil, bem como as discussões sobre literatura infantil e suas contribuições para o trabalho docente e os processos de criação e imaginação na infância.

Foram 45 PPPs de Creches, o que representa 83% dos documentos dessas instituições; 16 PPPs de Neis, o que representa 64% dos documentos dos Neis existentes; e seis PPPs de Neis Vinculados, o que representa 60% dessas instituições. Assim, foi analisado um total de 67 PPPs, o que retrata 75% dos PPPs das instituições públicas municipais de atendimento à Educação Infantil no município de Florianópolis.

Conforme relatamos no capítulo anterior, há um conjunto de três documentos municipais que respondem, no momento, como orientadores das práticas educativo-pedagógicas das instituições públicas de Educação Infantil do município de Florianópolis, a saber: as *Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil*, de 2010 (FLORIANÓPOLIS, 2010); as *Orientações curriculares para a Educação Infantil municipal*, de 2012 (FLORIANÓPOLIS, 2012); e o *Currículo da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis*, de 2015 (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Há também decretos e resoluções que auxiliam e legitimam as ações efetivadas nas instituições de Educação Infantil do município. Dentre eles, ressaltamos a Resolução nº 01/2009, do Conselho Municipal de Educação (CME), que “Fixa as normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina”, em que, no capítulo II “da proposta pedagógica”, indica que: “compete às instituições de Educação Infantil, respeitada a legislação vigente, elaborar e executar sua proposta pedagógica” (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p. 2). Essa proposta referendada no documento municipal foi definida na LDB, artigo 12, onde consta que: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

A Resolução nº 03/2009, também do CME, “Fixa normas para elaboração do Projeto Político Pedagógico e Regimento das Instituições

de Educação integrantes do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis”. No artigo 3º está posto que “O Projeto Político-Pedagógico é o documento que define e orienta a ação pedagógica de cada instituição de educação” (FLORIANÓPOLIS, 2009b, p. 1). Segundo o seu artigo 5º, alguns elementos constitutivos do PPP devem estar contemplados em sua elaboração, independente da etapa educacional atendida, são eles: “Introdução, diagnóstico, caracterização da unidade educativa, indicadores educacionais, proposta pedagógica, metas/ações/atividades, implementação/avaliação e atualizações anexas” (FLORIANÓPOLIS, 2009b, p. 2). A importância da participação de todos na elaboração, implantação e avaliação do Projeto é também ressaltada.

O documento *Diretrizes educacionais pedagógicas para a Educação Infantil*, indica, no texto escrito por Barcelos (2010, p. 95), a compreensão de que o PPP “é um instrumento de trabalho, vivo e dinâmico de todos os profissionais, [...] a expressão máxima do coletivo”. Ao referenciar a Resolução número 01/2002, do CME, a autora resalta aspectos a observar na escrita dos PPPs na Educação Infantil:

Concepção de educação; concepção de educação infantil [...]; fins e objetivos da proposta; diagnóstico da população a ser atendida e da comunidade na qual se insere; regime de funcionamento; espaço físico, instalações e equipamentos; relação dos recursos humanos [...]; organização dos grupos [...]; organização do cotidiano do trabalho junto as crianças; proposta de articulação da instituição com a família e a comunidade; processo de avaliação de desenvolvimento integral da criança, mediante observação, registro e acompanhamento; processo de planejamento geral e avaliação institucional. (BARCELOS, 2010, p 95-96).

O documento de 2012, *Orientações curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis*, apresenta na íntegra a Resolução nº 5, de 2009 (BRASIL, 2009b), do CME, que “fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil”, determinando que a mesma deva ser observada “na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil” (FLORIANÓPOLIS, 2012). Nas DCNEI, o artigo 4 evidencia que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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, 2009 apud PMF, 2012).

A Portaria nº 008/2015, que “dispõe sobre a organização e o funcionamento das unidades educativas da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis”, define em seu artigo primeiro que:

Os profissionais das unidades educativas deverão elaborar/atualizar e publicizar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano Anual e o Regimento Interno de acordo com as resoluções 001/2009 e 03/2009 do Conselho Municipal de Educação (CME), as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RME de Florianópolis e encaminhar para a Diretoria de Educação Infantil (DEI) até 06 de abril de 2015. (FLORIANÓPOLIS, 2015b, p. 1).

Com a expedição dessa portaria, tem-se a cobrança oficial por parte da SME da entrega e escrita do PPP – documento elaborado pelas unidades educativas e por seus partícipes, além de outros dois documentos. A maioria dos PPPs entregues pela SME para compor a pesquisa são datados de 2015, o que revela o cumprimento desta portaria.

Outra informação encontrada em pesquisa ao site da PMF foi a de que a escrita dos PPPs é um dos itens obrigatórios para concessão do alvará de funcionamento das instituições educativas. A expedição do alvará de funcionamento é obrigatória a todas as escolas e instituições de educação, públicas ou privadas no município de Florianópolis, sendo esse documento assinado pelo CME. Então, para o funcionamento das instituições, a escrita do PPP é um dos itens solicitados, além de laudos do bombeiro e da vigilância sanitária; informações acerca da formação dos professores; planta do prédio.

Conforme informações constantes no portal da PMF com relação aos alvarás expedidos pelo CME³⁹, constatamos que 80 instituições públicas de Educação Infantil tiveram seu alvará de funcionamento expedido a partir do ano de 2012. Considerando a totalidade das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, isto é, 89, observa-se que nove instituições devem estar com seu processo em trâmite ou ainda não estavam relacionadas na lista consultada.

No ano de 2016, a DEI e a Gerência de Articulação Pedagógica do município de Florianópolis elaboram um documento intitulado *Orientações para a elaboração do Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil* (FLORIANÓPOLIS, 2016), que ressalta os fundamentos da gestão democrática e da participação na construção dos PPPs, bem como oferece sugestões para uma possível escrita dos projetos, tendo como base a estruturação sugerida pela Resolução n° 03 do CME (BRASIL, 2009b).

Além dos documentos de atuação municipal, há leis e documentos nacionais que traduzem políticas e ações voltadas à estrutura e ao funcionamento das instituições, como a Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a LDB (BRASIL, 1996), as DCNEI (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNGEB; BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

A CFB, ao delimitar no artigo 6º, que a educação e a proteção à infância são direitos sociais, destacando no artigo 208, o dever do Estado com a educação infantil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), ao formular propostas de proteção integral às crianças e adolescentes, e a LDB, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, ampliam e mobilizam a busca pela melhoria da qualidade de vida e de atendimento prestado e ofertado à infância brasileira.

Assim, com a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, ou seja, legalmente vinculada à educação, a LDB explicita no título IV “Da organização da educação nacional”, a seguinte determinação:

³⁹ Informação obtida no endereço:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_04_2017_14.00.27.8d0b1927cfd6b488b4a5085b971e78d4.pdf>.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]

Art.13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...].

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas particularidades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

Desse modo, as legislações local e nacional articulam-se em nome de um mesmo propósito: que as instituições elaborem, na presença de sua comunidade educativa, o documento que oriente e guie sua ação pedagógica e que respeite as legislações vigentes para tal propósito.

Da leitura dos PPPs de Creches, Neis e Neis Vinculados, foi possível observar a presença ou ausência das legislações e documentos que orientam o trabalho na Educação Infantil, tanto documentos municipais como federais, apresentados no Quadro, que segue.

Quadro 13 - Documentos mais citados nos PPPs pesquisados

(continua)

Nome do documento/legislação citada ou referendada	Número de PPPs		
	Creches	Neis	Neis Vin.
Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil, 2010	39	10	04
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394, 1996	35	09	05
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009	31	09	02
Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis, 2012	30	07	03
Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças 1995/2009	29	08	01

Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990	20	04	03
Constituição da República Federativa do Brasil de 1988	17	06	02
Educação para as Relações Étnico Raciais - EREER	14	03	-
Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998	12	05	03
Resoluções do Conselho Municipal de Educação	09	03	04
Currículo da educação infantil da RME de Florianópolis, 2015	08	02	01
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica	03	-	02

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na leitura do Quadro 13, verificamos que há um total de cinco documentos citados em mais de 50% das instituições denominadas Creches, dentre eles dois documentos municipais e três documentos nacionais. O documento mais citado, em 39 PPPs, foi *Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil*, documento municipal datado de 2010, considerado o primeiro de três volumes das atuais orientações ao trabalho realizado na Educação Infantil municipal. O documento de 2012, *Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis*, foi citado em 30 PPPs, demonstrando que os referenciais municipais estão sendo discutidos no coletivo das instituições ou, ao menos, estão sendo referendados.

Constatamos que a escrita dos PPPs das Creches e dos Neis, segue a mesma ordem de referências: os cinco documentos mais citados nas Creches e nos Neis são os mesmos; três documentos nacionais e dois documentos municipais.

Com relação aos Neis Vinculados constatamos que houve uma mudança na quantidade de citação dos documentos, sendo que o documento mais citado foi a LDB, seguido dos documentos municipais das *Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil*, de 2010, e das resoluções do CME. A LDB é a lei que explicita e determina a necessidade da escrita do PPP, sendo citada em 35 PPPs das Creches, nove Neis e quatro Neis Vinculados. Percebemos que nos Neis Vinculados, a documentação nacional específica da Educação Infantil, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças são menos referendados. Há uma ênfase nos

documentos de caráter mais geral da educação e a especificidade se centra nos documentos orientadores da rede municipal.

Considerando que nos Neis Vinculados há um atendimento a diferentes etapas educacionais, Educação Infantil e Ensino Fundamental completo, ou apenas o Fundamental 1, pode-se afirmar que a referência dos PPPs ao atendimento à Educação Infantil é, muitas vezes, apenas uma complementação. Em outras palavras, não há uma visibilidade da Educação Infantil na escrita dos PPPs. Embora sejam citados os nomes das duas instituições na capa do PPP – Escola e Nei Vinculado –, criando-se a expectativa de que o documento tratará das duas instituições, na verdade, na maioria dos documentos, observa-se a valorização da Escola e seus conteúdos, índices, metas, ficando as especificidades da Educação Infantil em segundo plano.

Em apenas um PPP dos Neis Vinculados percebemos o diálogo e integração dessas etapas, o que se expressa na ampliação dos tempos de recreio, nos projetos integrados, nos encontros entre os grupos, na participação de todos os grupos com seus projetos no jornal, nas oficinas, na consideração e valorização da brincadeira e do imaginário infantil também no atendimento ao Ensino Fundamental (no caso Fundamental 1), na avaliação descritiva considerada em ambas as etapas.

Na forma como estão organizados e escritos os PPPs da grande maioria dos Neis Vinculados não está especificado a diferença no atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tampouco a aproximação das duas etapas de atendimento realizadas na instituição. Ao se tornar vinculado, constatamos na escrita dos PPPs a perda da especificidade do trabalho realizado.

Em quatro PPPs dos Neis Vinculados, a Educação Infantil aparece destacada nos seguintes aspectos: com relação ao quadro de funcionários, na relação dos grupos atendidos, nos horários de atendimento, na escrita da avaliação, especificada em suas diferenças, sendo descritiva na Educação Infantil e por nivelamentos ou notas no Ensino Fundamental. Outro destaque a ser considerado é que os PPPs citam as orientações municipais, mas elas não são especificadas ou destacadas no detalhamento do documento, ou seja, são citadas, mas não são informados como acontece seu uso prático, cotidiano.

Um dos PPPs apresenta a parte comum de histórico, comunidade educativa, estrutura física, quadro de funcionários, planejamento e calendário da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em seguida, especifica ações relativas a cada um: ao Ensino Fundamental, ações orientadas em seu planejamento pelo Pacto Nacional da Alfabetização

na Idade Certa (Pnaic) e pela matriz curricular da PMF; na Educação Infantil, num planejamento organizado por projetos educativos. Não se observa, no entanto, ações de aproximação entre essas duas etapas.

Da tríade da atual documentação municipal acerca do trabalho realizado na Educação Infantil, o documento de 2015, *Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis*, foi citado em apenas oito PPPs de Creches, dois Neis e um Nei Vinculado. A nosso ver, isso pode refletir a possível diferença existente entre o momento de escrita e entrega dos documentos das instituições à SME, e a data de publicação e distribuição deste último às instituições educativas. Mais uma vez, temos que admitir que em uma possível leitura dos PPPs de 2016, esse documento poderia ser citado mais vezes.

4.1 O QUE DIZEM OS PPPs SOBRE O ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DA AÇÃO EDUCATIVA

Para análise do atendimento realizado em Creches, Neis e Neis Vinculados, houve a necessidade da criação de quadros separados, considerando as diferenças significativas de organização entre as instituições.

Conforme as informações obtidas nos PPPs, apresentamos no Quadro 14 o atendimento, conforme os grupos atendidos, bem como a quantidade de grupos atendimentos nas Creches, caracterizando-as brevemente.

Os grupos de atendimento na Educação Infantil de Florianópolis são assim constituídos: Grupo 1 - crianças de 4 meses a 1 ano; Grupo 2 - crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses; Grupo 3 - crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses; Grupo 4 - crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses; Grupo 5 - crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses; Grupo 6 - crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses, na data de início do atendimento. Os grupos 1, 2 e 3 atendem ao número máximo de 15 crianças por sala de atendimento; o grupo 4 atende no máximo 20 crianças; e os grupos 5 e 6 atendem no máximo 25 crianças por sala de atendimento.

Quadro 14 - Caracterização das Creches, segundo os grupos atendidos e o número de salas de atendimento

Grupos	Creches de 2 a 7 salas de atendimento	Creches de 8 e mais salas de atendimento	Total
1 a 6	8 instituições	15 instituições	23 instituições
1 a 3	1 instituição		1 instituição
1 a 4	1 instituição		1 instituição
2 a 4	2 instituições		2 instituições
2 a 5	1 instituição		1 instituição
2 a 6	5 instituições	2 instituições	7 instituições
3 a 6	7 instituições		7 instituições
4 a 6	3 instituições		3 instituições
Total	28 instituições	17 instituições	45 instituições

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme o Quadro 14, verificamos que há 28 Creches que realizam o atendimento de dois a sete grupos de crianças e 17 que atendem a mais de oito grupos, ou seja, a maioria dos PPPs analisados são de creches menores.

Ressaltamos que no ano de 2015, em todas as instituições, o atendimento era realizado em período integral. Faz-se necessário destacar, no entanto, que, de acordo com a leitura de um PPP de 2016, ocorreu neste ano o atendimento parcial a dois grupos. Consideramos provável que a leitura de PPPs dos anos de 2016 ou 2017 revelasse que em mais creches dois ou mais grupos tivessem atendimento parcial. Tal fato está relacionado à obrigatoriedade de atendimento às crianças a partir da data em que completam quatro anos na Educação Básica, determinação dada pela nº Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013a), o que fez com que as redes de ensino tivessem que se adequar para atender essas crianças até 2016, com um mínimo de quatro horas de atendimento diário.

Uma análise preliminar indica que essa informação deve ser observada nas próximas leituras e estudos sobre o atendimento à Educação Infantil. Na Prefeitura de Florianópolis, nota-se que um dos critérios do atendimento passou a ser a oferta de meio período às novas matrículas de idade obrigatória, na tentativa de adequar-se à determinação legal.

A leitura do Quadro 14 indica que, em pouco mais de 50% das Creches, é realizado atendimento a todos os grupos etários da Educação Infantil, ou seja, são atendidas crianças com idade entre 4 meses (idade mínima de entrada na Educação Infantil em Florianópolis) e 5 anos e 11

meses. Das 45 instituições, 23 delas atendem desde os Grupos 1 (G1) aos Grupos 6 (G6). O atendimento à Educação Infantil em Creches no município de Florianópolis é ofertado tanto às crianças consideradas pela legislação nacional com idade da Creche (0 a 3 anos) quanto às crianças com idade da Pré-escola (4 e 5 anos).

Notamos que as instituições com um número maior de salas para o atendimento das crianças, ou seja, as creches maiores, em sua maioria, tem atendimento realizado a todos os grupos, desde o G1 ao G6. Essas creches atendem um maior grupo de crianças do G1. Já nas creches com um menor número de salas, são atendidos grupos mais diferenciados de idade, sendo que, em grande parte, não atendem ao G1. Das 45 instituições analisadas, 25 delas há o atendimento ao G1; em 40, há atendimento ao G6; e o G4 é atendido em 44 instituições.

Nos 16 Neis o atendimento ficou caracterizado conforme o Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 - Caracterização dos Neis, segundo os grupos atendidos e o número de salas de atendimento

Grupos	Neis de 2 a 7 salas de atendimento aos grupos	Neis de 8 e mais salas de atendimento aos grupos	Total
1 a 6	3 instituições	1 instituição	4 instituições
2 a 6	5 instituições	4 instituições	9 instituições
3 a 6	3 instituições	-	3 instituições
Total	11 instituições	5 instituições	16 instituições

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 15, o atendimento ao G1 nos Neis é realizado em quatro instituições, aos Grupos 2 e 3 em 12 instituições, e os Grupos 4, 5 e 6 são atendidos nas 16 instituições. Como acontece nas Creches, os Neis atendem crianças de 0 a 3 anos e crianças de 4 e 5 anos – crianças com idade de Creche e de Pré-escola. Vale destacar que verificamos, na leitura dos PPPs, que em 10 instituições o atendimento é ofertado em turno parcial, matutino ou vespertino, e, em uma destas, há dois grupos atendidos em turno integral. Tal situação fez que optássemos por diferenciar no Quadro 15 os Neis de duas a sete salas de atendimento aos grupos, daqueles Neis com oito ou mais salas de atendimento aos grupos, pois se considerássemos aqui o número total de grupos atendidos, os Neis com atendimento parcial teriam uma amplitude de atendimento maior do que

tem na realidade, se comparados com as Creches ou os Neis de atendimento integral.

Em seis instituições o atendimento é integral a todos os grupos, tal como nas Creches. Constata-se, a partir da leitura dos PPPs, que o atendimento realizado nos Neis é, em sua maioria, de turno parcial. Portanto, a nomenclatura Creches e Neis, na atualidade, não mais diferencia o tipo de atendimento realizado na Educação Infantil municipal, tal como fora no início do atendimento, na década de 1970.

A análise dos seis PPPs dos Neis Vinculados, sendo três datados de 2015 e outros três de 2016, evidenciou os seguintes dados do Quadro 16, que ajudam na sua caracterização.

Quadro 16 - Caracterização dos Neis Vinculados, segundo os grupos atendidos

Grupos	Total
2 a 6	1 instituição
3 a 6	2 instituições
4 a 6	1 instituição
5 e 6	2 instituições
Total	6 instituições

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os dados apresentados no Quadro 16 revelam que todos os Neis Vinculados realizam atendimento às crianças de Grupos 5 e 6. Sinalizam também que o atendimento é realizado às crianças com idade enquadrada dentro da denominação de Creches (Grupos 2, 3 e 4) e de Pré-escola (Grupos 5 e 6), como destacado nas instituições Creches e Neis.

Na leitura do histórico das instituições, observamos que o atendimento às crianças menores da Educação Infantil ocorre, em grande parte, nos Neis Vinculados às Escolas Desdobradas, onde o atendimento é realizado à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental 1. Outro dado revelador, é que, em cinco instituições, o atendimento em 2015 acontecia em turno integral, sendo que apenas em uma instituição havia atendimento parcial a dois grupos. Constata-se, assim, que o atendimento realizado nos Neis Vinculados, é, em maior parte, integral, sendo o atendimento não exclusivo às crianças de 4 e 5 anos, como havíamos suposto.

Com base em uma breve caracterização das instituições e das documentações referenciadas em seus PPPs, partimos para a verificação dos princípios e propostas destacadas como fundamentais à ação

pedagógica realizada junto às crianças. Os eixos mais citados nos PPPs estão listados no Quadro 17, a seguir, revelando um pouco da dinâmica e do trabalho que se pretende realizar junto às crianças nas instituições educativas de Educação Infantil.

Quadro 17 - Princípios norteadores da ação educativa mais citados nos PPPs

Princípio citado	Número de PPPs		
	Creches	Neis	Neis V.
Brincadeira	41	15	04
Núcleos da Ação Pedagógica	37	13	02
Documentação pedagógica	35	14	06
Linguagem	33	12	04
Parceria com as famílias	31	09	02
Direitos das crianças	31	08	04
Educar e cuidar	29	12	04
Interação	27	13	03
Organização dos espaços	14	11	02
Múltiplas dimensões	17	08	05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 17, destacamos os princípios que mais apareceram na escrita dos PPPs. Assim, percebemos que a brincadeira foi destacada como eixo fundamental do trabalho em 41 PPPs das Creches, em 15 PPPs dos Neis e em quatro PPPs dos Neis Vinculados. Desse modo, a brincadeira é o princípio mais citado nos PPPs, e se constitui como o eixo fundamental no trabalho realizado junto às crianças na Educação Infantil.

Smolka (2009, p. 16) referenda em sua escrita o “caráter ativo e criativo da brincadeira no desenvolvimento infantil”, associando processos de criação e imaginação, que nela ocorrem e são expressos. Vigotski (2009, p. 17) ressalta que “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas”. Em toda brincadeira há a combinação de elementos da realidade e da imaginação, com vistas à construção, ressignificação, reinvenção, criação de algo novo.

Em toda brincadeira há atos de criação, que implicam a participação, a leitura, a interpretação da cultura e das relações vivenciadas sob diferentes formas de experiências. A brincadeira, eixo fundamental do trabalho realizado junto às crianças na Educação Infantil municipal, está presente nas propostas elencadas nos PPPs e também nos atuais documentos que referendam a importância dessa atividade.

Wajskop (1995, p. 33; 35) indica que:

Ao brincarem, as crianças vão construindo a consciência da realidade, ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la [...]. A brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

Ou, dito de outro modo, ao brincar a criança aprende. Ao brincar se relaciona, faz diferentes leituras e interpreta elementos de sua cultura, apropriando-se destes, ao mesmo tempo em que experimenta diferentes formas de se relacionar. No ato de brincar, as crianças elaboram, testam, reafirmam e reelaboram suas hipóteses acerca do que aprendem e apreendem de sua cultura.

Ao tratar sobre a brincadeira e o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, Oliveira (2011, p. 164) aponta que “ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados”.

No documento, na parte II, há um destaque à brincadeira enquanto “uma das atividades centrais da vida das crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2012). É enfatizado ainda que “o brincar envolve corpo e mente, e possibilita experiências e trocas culturais diversas entre as crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 12), ressaltando a completude e complementaridade das ações.

Outro destaque a ser considerado na leitura do Quadro 17, refere-se à documentação pedagógica. A realização de um planejamento, a importância dos processos de registro, observação, conhecimento do grupo e avaliação está presente na escrita de 35 PPPs das Creches, 14 Neis e todos os seis Neis Vinculados. Isso fortalece a discussão acerca da importância de um trabalho qualificado e com profissionais habilitados ao exercício da docência na Educação Infantil. Conforme Ostetto (2000b, p. 17):

O espaço no qual deve se efetivar uma ação qualificada, voltada para a criança-sujeito-de-direitos, requer um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo entre grupos de crianças de zero a seis anos.

Faz-se, portanto, necessário reafirmar a função profissional da docência a ser exercida pelo professor na Educação Infantil. Função que requer o conhecimento da criança e a efetivação da intencionalidade de sua ação, através do planejamento, do registro, da avaliação, do replanejamento, da pesquisa. Ação mediada de educação e cuidado, sendo que o planejamento na Educação Infantil envolve diferentes contextos de brincadeira, organização do tempo e dos espaços, conversas, leituras.

De acordo com Ostetto (2000b, p. 193), “planejar na educação infantil é planejar um contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação do conhecimento sobre o mundo físico e social”. Acrescenta Assis (2009, p. 48) que “o professor na educação infantil tem a função de fazer a mediação da criança com os conhecimentos historicamente produzidos e socialmente acumulados”.

Planejar na Educação Infantil é, assim como em outras etapas da Educação Básica, propor diferentes situações de aprendizagem, trazer diferentes elementos ao contexto educativo que amplie e possibilite interações, que desafie à exploração, que proponha descobertas, num trabalho intencional e de qualidade.

O educar e o cuidar aparecem em 29 PPPs de Creches, 12 Neis e quatro Neis Vinculados, dando visibilidade à ação educativa de complementaridade dessa etapa educacional, onde família e instituição dividem a tarefa de educar e cuidar.

De acordo com as DCNEI:

As dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, [...] iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores.

Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos... Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar [...]. (BRASIL, 2013b, p. 17-18)

Dessa forma, o ato de cuidar e de educar é pertinente a toda ação realizada no âmbito das instituições educativas, sejam elas da Educação

Infantil ou de outras etapas. A indissociabilidade das ações de cuidar e educar reflete a ação educativa direcionada à integralidade do sujeito, criança, jovem ou adulto em seu processo educativo.

Constatamos nos PPPs que o trabalho com a linguagem consta na escrita de 33 documentos das Creches, 12 Neis e quatro Neis Vinculados. As linguagens estão amplamente tratadas no trabalho com os NAPs e na organização do planejamento por ele proposto. Os NAPs, amplamente citados e referendados nos PPPs das Creches e Neis e que constituem a forma através da qual a Educação Infantil organiza os planejamentos a serem efetivados com as crianças, são citados em dois PPPs dos Neis Vinculados. Neles há o planejamento com as linguagens, com as relações sociais e culturais e com a natureza, num processo de possibilitar experiências múltiplas a serem vivenciadas pelas crianças. A interação como princípio da ação educativa é citada em 27 Creches, 13 Neis e três Neis Vinculados.

Na leitura dos PPPs, também verificamos a escrita de projetos coletivos desenvolvidos nas instituições, os quais são apresentados no Quadro 18, a seguir.

Quadro 18 - Relação dos projetos tidos como coletivos mais citados nos PPPs

Projetos referendados	Número de PPPs		
	Creches	Neis	Neis V.
Refeitório	42	13	02
Educação física	32	12	02
Educação ambiental	27	12	04
Biblioteca ou espaço com livros	26	12	06
Acolhida	24	07	02
Sono	23	07	03
Parque	22	11	02
Saída	21	07	02
Inserção	21	09	01
Aniversário coletivo	21	07	02
Grupo de estudos	08	07	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Interessante destacar no Quadro 18 que as rotinas também estão sendo pensadas/planejadas e que o princípio indissociável de educar e o cuidar aparecem de fato acontecendo na escrita e na formulação de projetos. Rotinas, vistas até pouco tempo como elementos do cuidado na Educação Infantil (hora de entrada, hora das refeições, hora do sono, hora do parque, hora da higiene), começam a ser planejadas, registradas,

a aparecer na escrita dos PPPs e também nos indicativos relacionados às avaliações das crianças. Os PPPs vêm referendando esses momentos cotidianos como situações que merecem planejamento, um pensar sobre, desmistificando a ideia, talvez naturalizada, de que as ações de rotina podem ser realizadas de qualquer modo, sem muito pensar sobre elas.

Barbosa (2006, p. 201) destaca que “fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias”. As rotinas que nos PPPs começam a ser nutridas de elementos que lhes dão visibilidade e acentuam seu aspecto formativo, educador e merecedor de atenção, de pesquisa e de projetos estão sendo de fato pensados na área. De acordo com Barcellos (2010, p. 100), “o planejamento coletivo abrange momentos como: acolhida, despedida, alimentação, parque, projetos coletivos (aniversários, refeitório, contação de histórias, oficinas...) e envolve todos ou boa parte dos profissionais da unidade educativa”.

O refeitório foi o projeto mais citado, sendo apresentado em 42 PPPs de Creches, 13 Neis e dois Neis Vinculados. Apesar de as DCNEI não especificarem ações acerca da alimentação propriamente dita, pois trata, de modo geral, de “oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais” (BRASIL, 2009, p. 2), o Parecer nº 20, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2009 aponta que “os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país” (BRASIL, 2009a, p. 9). Dentre os direitos assegurados à criança e ao adolescente está o direito à alimentação, referendados tanto na Constituição quanto na LDB. O documento, ao tratar da integralidade das ações de cuidado e educação nas práticas educativas, ressalta que:

As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas [...], no âmbito da Educação Infantil, não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito à sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se, por meio das experiências corporais, de modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores, que intencionalmente planejam e cuidam da

organização dessas práticas (BRASIL, 2009a, p. 9).

Com relação às práticas de alimentação escolar efetivada nas instituições de Educação Infantil, a PMF dispõe do Departamento de Alimentação Escolar, o qual conta com nutricionistas e oferece cursos e orientações relativas à alimentação, cardápio, receitas, cuidados com os alimentos, tanto às cozinheiras quanto à equipe pedagógica das instituições, além de informar sobre legislações e normativas acerca da alimentação escolar.

Antes de iniciar uma discussão dos demais projetos, gostaríamos de observar que o segundo projeto mais citado nas creches está relacionado à prática da Educação Física. O parágrafo terceiro, do artigo 26 da LDB diz que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica” (BRASIL, 1996). Na leitura dos PPPs, a maioria das instituições vem especificando uma concepção de Educação Física que atua integradamente ao cotidiano das rotinas estabelecidas na Educação Infantil, e que tem em seu planejamento as preocupações com a ampliação de vivências e experiências às crianças. Vale destacar que há em Florianópolis um grupo de estudos independente, composto por professores de Educação Física com atuação na Educação Infantil, que, desde 2004, participam de uma proposta de formação continuada, realizada em momentos de hora atividade. Observa-se que essa participação se reflete na escrita dos PPPs, com especificações do trabalho realizado.

Citado em 27 PPPs de Creches, 12 Neis e quatro Neis Vinculados, a Educação Ambiental vem como um projeto coletivo das instituições, associada a uma prática de alimentação saudável, ao cuidado e observação da natureza, às vivências de plantio e colheita, de redução e separação de lixo, reaproveitamento, trabalho com a horta escolar. No ano de 2009, em Florianópolis, houve a participação de muitas instituições no “Projeto educando com a horta escolar”, em parceria com o MEC, através do FNDE. Em 2012, o projeto passou a ser denominado “Educando com a horta escolar e a gastronomia” e contou com formações e assessoria de engenheiros agrônomos do Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (CEPAGRO) para o seu desenvolvimento. Em 2014, a parceria não foi renovada, mas o projeto das hortas permanece ativo em muitas instituições ou faz parte de seu quadro de metas.

Momentos de chegada e de saída das crianças também aparecem como projetos pensados no coletivo das instituições. Com relação a esses dois horários, percebemos que, em algumas instituições, as crianças são recebidas no refeitório ou em uma sala em que dois ou três grupos são reunidos, em tempos determinados entre 30 e 45 minutos, na maioria das vezes. Em alguns PPPs, evidencia-se a preocupação com o planejamento de atividades diversificadas para esse momento, tais como: massinha, jogos de mesa, folhas para desenhar, músicas e filmes, acesso a livros, revistas e outros materiais. Porém, a maior parte dos documentos acaba não destacando como efetivamente ocorrem, dizem tão somente ser “momentos de interação entre as crianças”.

O sono ou o descanso, também denominado de Projeto do Meio-Dia, ou Projeto do sono e do não sono, ou ainda Projeto das 12:30, é referenciado em 23 PPPs de Creches, sete Neis e três Neis Vinculados. Em texto de 2011 da DEI, intitulado *Orientações sobre o sono na Educação Infantil*, alguns aspectos são destacados: a necessidade ou não do sono ou descanso nas diferentes faixas etárias de atendimento à Educação Infantil, a organização das salas, além de questões de higiene e saúde relacionadas. O documento aponta que, para aos que não dormem, deve “haver brinquedos como jogos de memória, quebra-cabeça, dominós, blocos de montar e serem realizadas brincadeiras, leituras de histórias, entre outras” (FLORIANÓPOLIS, 2011, p. 5).

Em 22 PPPs de Creches, 11 Neis e dois Neis Vinculados, foi destacado o Projeto do Parque, como sendo o momento em que as crianças têm possibilidade de brincar no espaço externo das salas de referência. Estes aparecem citados como “momentos de contato com o ambiente externo”, “de brincar na areia”, “de brincadeira livre”. Em alguns PPPs, há a citação de cronograma de horários para utilização do espaço pelos diferentes grupos da instituição. Nos PPPs em que tal projeto é citado, é referido como atividade diária e necessária às crianças, sendo que em apenas um PPP aparecem determinadas as funções dos adultos nesse espaço; em outro, observa-se a preocupação do grupo de profissionais com o planejamento de diferentes experiências a serem vivenciadas pelas crianças também no espaço do parque, tendo a proposição de atividades diferenciadas realizadas semanalmente, sob a responsabilidade de grupos de trabalhos pré-determinados.

Um projeto que apareceu em 21 PPPs de Creches, sete Neis e dois Neis Vinculados faz referência aos aniversários coletivos. Projeto este fruto de dúvidas acerca da sua presença ou não nas instituições e definido de diferentes modos na escrita. A discussão nos PPPs refere-se a algumas construções do tipo: “o importante é lembrar o dia,

parabenizar”; há a necessidade em alguns PPPs de o aniversariante “receber um presente”, mesmo que de material alternativo; há a indicação em alguns acerca da “presença dos familiares na festa”; da “possibilidade da comemoração na casa da criança com toda a turma”; da “colaboração da família com frutas diferentes para o lanche, com balões para decorar o ambiente, com fotos da criança”; da possibilidade de “fazer um bolo no dia do aniversário da criança e depois comê-lo com o grupo”; “decorar a sala referência”; “fazer do dia do aniversário coletivo, um dia diferente”; “expor num painel a foto de todos os aniversariantes do mês, ou bimestre, para serem lembrados”; “cantar parabéns no dia e comemorar no coletivo”. Estas e muitas outras sugestões e interrogações estão presentes na escrita dos PPPs acerca desse projeto.

Outro projeto destacado nos PPPs de 26 Creches, 12 Neis e nos seis Neis Vinculados, concerne ao Projeto biblioteca ou espaço com livros, sendo destacadas atividades relacionadas à contação de histórias, dramatização de contos, empréstimos às crianças e às famílias. No item a seguir, apresentaremos as especificações relacionadas a esse projeto, foco da presente pesquisa.

4.2 A BIBLIOTECA E OS PROJETOS RELACIONADOS À LITERATURA ENCONTRADOS NOS PPPs

Com relação ao Quadro 18, dentre os projetos mais citados nos PPPs, a biblioteca ou espaço com livros foi citada na escrita de 26 Creches, 12 Neis e seis Neis Vinculados, ou seja, em 57% das Creches, 75% dos Neis e em 100% dos Neis Vinculados.

Da escrita dos 26 PPPs das Creches, observamos que em 10 instituições há a referência ao espaço físico da biblioteca, como o local, a sala, onde estão os livros da instituição; em outras 10 Creches, a biblioteca funciona conjuntamente a um espaço multiuso, onde há brinquedos, aparelho de DVD e televisão e/ou fantasias; em duas, a biblioteca é identificada como sendo itinerante, funcionando em baús e malas; em outras duas, estão localizadas no hall ou no corredor da instituição e nas duas últimas, a biblioteca divide espaço com a sala da supervisão escolar.

Com relação às bibliotecas dos Neis, elas estão organizadas, de acordo com a escrita dos PPPs, do seguinte modo: em sete Neis, as bibliotecas tem seu espaço próprio, e nas demais cinco instituições funcionam junto à brinquedoteca, ao espaço multiuso, com a sala da

supervisão, com o ateliê ou é móvel, organizada em caixas e malas. A biblioteca está presente nos seis PPPs dos Neis Vinculados, porém, como os Neis Vinculados funcionam e estão inseridos dentro de um espaço do Ensino Fundamental, ter uma biblioteca se torna uma exigência municipal, pois toda Escola tem uma biblioteca e uma bibliotecária na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

As bibliotecas organizadas e mantidas nas instituições que só atendem a Educação Infantil, não possuem bibliotecária, nem este espaço é tido como essencial pela administração pública ao funcionamento ou ao desenvolvimento do trabalho realizado. Isso se justifica pelo fato de que o espaço das bibliotecas é organizado e defendido pelos sujeitos da instituição, e seu funcionamento geralmente ocorre orientado por profissionais que estão readaptados de sua função de origem ou por pessoas que compõem a equipe pedagógica.

Na leitura de um dos PPPs encontramos o seguinte relato: “A partir da constatação de que tínhamos um espaço ocioso na unidade, com parceria das famílias e de uma profissional contratada para essa sala, construímos um espaço para propiciar o brincar, a contação de histórias e o empréstimo de livros” (PPP Nei 7), demonstrando que, muitas vezes, a estruturação da biblioteca, brinquedoteca ou videoteca, é iniciativa de seus profissionais. O PPP citado não expõe detalhes relacionados a essa contratação. Ao tentar definir o que é uma biblioteca, encontramos em Kaercher (2015, p. 105) o seguinte posicionamento:

O espaço que chamamos de biblioteca varia muito: ele pode ir de um centro de informação, repleto de estantes cheias de livros e computadores à disposição dos usuários para consulta a um depósito de traça, livros velhos e caixas não abertas... Pode, ainda, ser, como em algumas escolas, uma sala ampla e iluminada, com almofadas ao chão, móveis coloridos, estantes baixas para facilitar o acesso aos livros – adequadas à faixa etária dos usuários –, mesas redondas, cartazes coloridos, vitrines em que são expostas as novidades recém-adquiridas. Um espaço agradável, lúdico, no qual as práticas diversificadas de leitura encontram lugar.

A autora ainda sinaliza para a necessidade de acesso das crianças aos livros tanto em espaços amplos e distintos de suas salas de

referência como também aponta a necessidade de ter-se no espaço das salas livros o acesso e a disposição da leitura das crianças, que sejam dispostos em estantes, em caixas, em expositores, desde que acessíveis. Tanto as bibliotecas como os espaços organizados de/para a leitura constituem oportunidades de mediação, de relação e de aprendizagem nas instituições, onde os livros precisam ser disponibilizados, estar ao acesso e ao alcance das mãos.

Horn e Gobbato (2015, p. 78) destacam que “a área de livros requer um espaço aconchegante e confortável para acomodar a leitura, o conto ou a escuta e o manuseio de livros e revistas”. Em um dos PPPs encontramos que no projeto biblioteca há “a possibilidade de acesso aos livros e narrativas literárias em espaços intencionalmente preparados, com vistas à ampliação de repertório literário das crianças” (PPP Nei 10). Intenção, planejamento, organização, disposição, palavras e ações que aproximam a criança e o livro, o leitor e o objeto de leitura. E que provocam novos pensamentos, novas relações, novas leituras, novos enfrentamentos. Leituras realizadas a leitores que se formam e se constituem no dia a dia das relações, das aproximações, dos diálogos, das conversas, das experiências.

Além da organização dos espaços, há também nos PPPs o indicativo de planejamento dos projetos coletivos, dentre eles os relacionados ao trabalho com a literatura e outras linguagens, onde em uma das escritas está registrado que o planejamento “[...] acontece uma vez por mês, ou quando houver necessidade. Participam das discussões a equipe responsável por cada projeto e esta tem a função de promover iniciativas, envolvendo a participação de todos os funcionários” (PPP Nei 6). Projeto que em sua escrita se revela coletivo: que conta com o outro, que busca a opinião do outro e que escuta várias proposições.

Parreiras (2012, p. 183) salienta em sua escrita que “os livros devem ter um peso semelhante aos brinquedos”; merecem estar presentes cotidianamente nas ações realizadas junto às crianças. Livros fora das estantes, disponibilizados. Livros para serem lidos, sentidos, tocados. Livros que entretêm, divertem, desafiam. Livros que instigam a curiosidade, o olhar, a expressão. Debus (2006) ressalta que os livros nas instituições educativas poderiam ser utilizados e significados no dia a dia junto às crianças em seu aspecto brincante, imaginativo e criador/possibilitador de enredos:

A leitura literária deve fazer parte do universo infantil e do fazer pedagógico tal qual o brinquedo. Que a biblioteca ou o canto da leitura

seja local de encontro com a alegria como a brinquedoteca... A narrativa literária reúne os elementos do prazer, da ludicidade... Biblioteca e brinquedoteca deveriam ser entendidos como espaço de cultura, ambiente privilegiado em que se recebe e se produz cultura. (DEBUS, 2006, p. 123).

Não se trata de um mesmo espaço. São espaços distintos: a brinquedoteca e a biblioteca, mas espaços que podem aproximar-se na dinâmica do trabalho realizado junto e com as crianças na Educação Infantil. Num trabalho em que o livro não seja proibido, não seja raro, não seja objeto de luxo ou motivo de repreensões. Que, assim como o brinquedo, ele possa ser um objeto de consumo, que suja, rasga, desgasta, estraga e precisa ser trocado, substituído, comprado. Livro não é um bem permanente, daqueles que só são vistos e nas mãos dos adultos.

Que os livros circulem, que eles possam ganhar vida e serem vistos em sua completude, em todos os seus sentidos e explorados em distintas materialidades. Que possam circular sem medo nas mãos das crianças e possam estar presentes em diferentes espaços das instituições. Disponibilizar os livros auxilia as crianças a se aproximar desses objetos culturais e a criar vínculos com os mesmos, pois, assim como os brinquedos, os livros, se disponibilizados, costumam atrair a atenção, o olhar das crianças. A partir daí, cabe ao adulto, no caso o professor, nas instituições de ensino, mediar, possibilitar e ampliar essas aproximações, esses contatos, essas leituras...

Furtado (2016), em sua pesquisa de mestrado em instituições municipais de Educação Infantil de Florianópolis, teve em seu campo de investigação 71 instituições, enquanto que nesta pesquisa lidamos com 67 PPPs, números próximos, e que revelam que em mais de 50% das instituições há a preocupação com a organização e manutenção de um espaço onde estão os livros e onde, em sua maioria, há projetos de leitura realizados com as crianças.

Na leitura dos PPPs em 44 instituições, há biblioteca ou espaço com livros, enquanto que em resposta aos questionários enviados na pesquisa de Furtado, esse número cresce para 63 instituições. Em comparação aos dados revelados nas duas pesquisas, podemos identificar porcentagens de 89% e 65%, numa e noutra pesquisa. Podemos inferir a observação de que na escrita dos PPPs as ações cotidianas e a organização dos tempos e espaços educativos se perdem

nos momentos de sistematização e de registro documental, o que acabam se revelando na resposta a questionários previamente estruturados, como no caso da pesquisa realizada por Furtado. Ou seja, dados cotidianos que passam despercebidos na escrita e registro das ações desenvolvidas junto a um coletivo nas instituições e acabam por não constar no documento orientador de suas ações coletivas.

Preocupa-nos o fato de termos percebido nas leituras dos PPPs que em cinco instituições Creches não há referência alguma sobre livros, leituras, mediação literária, biblioteca ou literatura. Havendo, sim, referência ao trabalho com as diferentes linguagens, porém, sem especificar quais e como. Já em dois Neis Vinculados, não há descrição ou citação de projetos acerca do uso da biblioteca ou de livros no cotidiano educativo junto a Educação Infantil.

Nos PPPs encontramos a escrita, às vezes aprofundada, outras vezes em poucas linhas ou parágrafos a respeito de como são efetivados, planejados e pensados, no cotidiano das relações educativas, os projetos que buscam realizar a aproximação da literatura ou leitura com o desenvolvimento e a ampliação de repertórios vivenciais das crianças. Destacamos que nossa análise será realizada de modo que os projetos mais referendados nos três tipos de instituições possam ser aprofundados e discutidos. Desse modo, apresentamos a seguir no Quadro 19 os projetos relacionados à literatura mais citados na leitura dos PPPs.

Quadro 19 - Projetos relacionados à literatura mais citados nos PPPs

(continua)

Projetos relacionados à leitura/literatura	Número de PPPs		
	Creches	Neis	Neis V.
Contação de histórias ⁴⁰	29	13	02
Teatro e dramatização de histórias	19	09	02
Empréstimo de livros às crianças	15	08	02
Trabalhos com letramento	11	06	03
Exposição de poesias, parlendas	08	02	-
Livros no momento de sono	07	02	-
Indicação de aquisição de livros	07	04	-

⁴⁰ BUSATTO (2013, p. 9) apresenta o termo “contação de história”, como um neologismo, uma nova palavra ou expressão criada para representar o ato de contar histórias. Gregório Filho (2015, p. 52) apresenta o termo “contação - contar a ação - ação dramática, humana e complexa”. Observamos nos PPPs um misto de uso dos termos narração e contação como sinônimos.

Livros na escrita da avaliação das crianças	07	02	-
Trabalho com a escrita de textos coletivos	07	02	02
Visita de artistas para contar histórias	05	02	-
Visita a bibliotecas	04	02	-
Livros no trabalho com a ERER	04	05	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.2.1 Sobre a contação de histórias

Na leitura dos PPPs constatamos que a “contação de histórias”, também denominado em alguns PPPs como “Hora do conto”, é o projeto relacionado à literatura mais citado nos documentos das Creches e Neis. Eles são destacados como projetos coletivos, onde todos os Grupos participam dos momentos, que são planejados em intervalos semanais, quinzenais ou mensais. Em três instituições Creches, bem como em três Neis, há a indicação no PPP de que a contação de histórias seja realizada diariamente, tal qual indicado no documento da PMF de 2015:

Contar, ler, recontar e ouvir diariamente histórias de diferentes gêneros literários, culturas e etnias, individualmente ou em grupo, para promover a fruição da leitura, fortalecer os processos de imaginação e assegurar aos bebês/ às crianças o contato com cenários aconchegantes, desafiadores e diversos. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 72).

De acordo com os projetos anexados aos PPPs, constatamos que a seleção e o planejamento de histórias a ser contadas acontecem de modo diverso nas instituições: há instituições onde há um articulador desse projeto, geralmente um profissional que está readaptado de suas funções e realiza a contação para as crianças em espaços previamente determinados como na biblioteca ou na sala de referência das crianças; há também aquelas onde há um cronograma e cada grupo de trabalho é responsável por propor a atividade coletiva de modo mensal ou quinzenal; há instituições com grupos fixos de pessoas que realizam essa contação e distribuem funções ou convites a diferentes profissionais para a realização da atividade. Destacamos de alguns PPPs que apresentam que:

Ouvir histórias é entrar em um mundo encantador, cheio de mistérios e surpresas, que diverte e ensina. (PPP Creche 3).

A contação de histórias foi sugerida pelos profissionais desta unidade como uma das atividades dos projetos coletivos, para que se resgatasse essa arte, de maneira a fazer parte do cotidiano das crianças auxiliando no seu desenvolvimento. (PPP Creche 5).

Quando trabalhamos com a literatura precisamos planejar. O contato com o material escrito é peça fundamental para que ocorra o gosto pela leitura. (PPP Creche 23).

Em cada grupo haverá a leitura e a contação de histórias diariamente... Conforme calendário, quinzenalmente um grupo ficará responsável em fazer uma dramatização de uma obra aos demais grupos (PPP Creche 7).

As histórias devem estar diariamente no planejamento do professor; no coletivo ocorrem quinzenalmente. Enquanto meta a ser alcançada está a realização de oficinas com as famílias de contação de histórias. (PPP Nei 3).

O projeto de viver a arte literária é um desafio para adultos e crianças e tem o objetivo principal de desenvolver nas crianças e adultos o gosto pela leitura. (PPP Nei 15).

Destaque ao trabalho voluntário de uma professora, “voluntária na Educação Infantil como contadora de histórias”. (PPP Nei V. 4).

Contar histórias é uma prática relatada no PPP de 44 instituições, demonstrando que o “contar” está presente na escrita de 66% dos documentos analisados. Dentre os documentos orientadores da ação educativa realizada junto às crianças na Educação Infantil de Florianópolis, encontramos no documento de Florianópolis (2010, p. 14) que “compreender o mundo passa por expressá-lo aos outros, envolve comunicação e domínio dos sistemas simbólicos já organizados na

cultura”. Desse modo, a expressão encontra-se relacionada à possibilidade de diversificação das linguagens, interações e brincadeiras, constituindo-se as centralidades do trabalho realizado.

Girardello (2015, p. 130) aponta que “as rodas de histórias continuam sendo uma das formas mais propícias para o tipo de encontro sensível que só a narração oral faz acontecer”. A roda cria espaço para a poesia, o encontro, a expressão, o compartilhamento e o diálogo.

Contar uma história, ouvir uma história, entrar no seu mundo único e singular é mergulhar em um tipo de silêncio, é bloquear os ruídos de fora e se abrir ao mistério. Até porque toda história contada em uma roda foi escolhida em meio a muitas outras pelo contador, que viu nela alguma coisa de importante e especial (GIRARDELLO, 2015, p. 131).

As palavras articuladas por Girardello (2015) ecoam naquelas expressas na leitura dos PPPs, onde percebemos, também, as interações, os encontros e os diálogos propiciados nos momentos de leitura/contação/narração de histórias. Diálogos presentes na escrita da fala das crianças, de suas intervenções no decorrer do processo em que ouvem as histórias, bem como sua participação enquanto contadora/leitora das histórias.

Contar histórias para as crianças e ouvir suas histórias cria possibilidades de explorar o mundo, descobrirem-se, entender-se, conhecer seus sentimentos, suas ideias e a forma de agir. (PPP Creche 10 e PPP Nei 4).

A contação de histórias dos profissionais é intercalada pela contação feita pelas próprias crianças. (PPP Creche 12).

Os objetivos para a promoção da literatura infantil e para a contação de histórias vão além do contato afetivo, do desenvolvimento da linguagem, da lógica, da estética, trabalham principalmente com a liberação da criatividade, da imaginação, da fantasia. Exatamente porque a imaginação trabalha com materiais colhidos da realidade, é preciso que a criança possa nutrir sua imaginação

e usá-la em atividades adequadas, que reforcem as estruturas, para crescer em um ambiente rico de impulsos em todas as direções. A contação de histórias é uma maneira mágica de divulgar a leitura, conciliando a tradição oral com o manuseio do livro [...]. (PPP Creche 16).

A roda de histórias é uma prática que precisa sistematizar-se na Educação Infantil e o papel do professor como mediador desse processo é fundamental para que essa interação aconteça de forma prazerosa. (PPP Creche 20).

Que as crianças possam ouvir e contar histórias frequentemente, manusear os livros, expressar seus sentimentos sobre o conteúdo lido e/ou ouvido, a fim de ampliar seu repertório, seu imaginário e a sua linguagem. (PPP Creche 21).

A contação de histórias pode acontecer com ou sem o livro de literatura, com o objetivo de enriquecer a rotina das crianças e das professoras. (PPP Creche 35).

Contar e recontar histórias com auxílio de: transparências e retroprojeter (ilustrações dos livros projetadas em dimensões variadas, ilustrações das histórias criadas pelas próprias crianças)... Organizar rodas de conversas e de contação de histórias. (PPP Nei 5).

O mundo da leitura é mágico. Entretanto, nem todos têm acesso a essa magia... (PPP Nei V. 2).

A sala da Educação Infantil é um espaço adaptado para atender crianças de 3 a 6 anos de idade... Tem um espaço para a realização das brincadeiras, conversas, contações em um tapete. (PPP Nei V. 3).

Constatamos nos recortes dos PPPs três eixos centrais para a realização das narrativas de histórias nas instituições de Educação Infantil: a contação de histórias para além de uma visão utilitarista da

literatura; a contação com o livro e sem o livro; e a contação tendo a criança como narradora.

Ao destacar o primeiro eixo não identificamos na escrita dos PPPs a presença de uma contação de histórias consolidada pelo viés utilitarista, ou seja, a literatura associada ao ensino de um conteúdo, à aquisição de um hábito, do tipo: contar uma história para a criança aprender a escovar os dentes, aprender a se alimentar, a se comportar etc. Ou livros para ensinar os números, as letras do alfabeto, as cores, as direções, os tipos de transportes. O que percebemos foram propostas de leituras e contações em diferentes momentos, espaços e com diferentes propósitos, onde a aquisição do gosto pela leitura estava bastante presente como prerrogativa do trabalho realizado. Uma literatura que se propõe a diferentes possibilidades de leitura, de interação, que se faz arte e que amplia conhecimentos de crianças e adultos. Destacamos dos PPPs preocupações com o prazer, com o estar bem, com os espaços organizados e acolhedores, com a presença de um mediador disponível e atento, isto é constatamos um planejamento dos momentos de contação.

Nesse sentido, não encontramos leituras que precisassem servir para desenvolver, preparar, ensinar determinados conteúdos. Não identificamos na escrita a necessidade de atividades a serem realizadas após as contações, desenhos para registrar cada livro apresentado ou cada história contada, onde o foco acaba sendo o produto visível e palpável a ser mostrado aos pais, a compor um caderno/registro da produção realizada, e não o processo da audição, das brincadeiras propiciadas, das hipóteses surgidas, dos contextos ampliados. Percebemos a experiência da escuta das histórias como promotoras de interações, diálogos, relações, conversas, saberes e aprendizagens validados a partir de si mesmos, do conhecimento propiciado pelo acesso à leitura/audição das diferentes narrativas. Constatamos nos PPPs uma potência atrelada à leitura, e sua ligação à formação integral do sujeito desde cedo, uma preocupação com o acesso à materialidade do livro, ao envolvimento com a temática apresentada, aos encontros e diálogos dos textos apresentados.

O segundo eixo apontado refere-se ao ato de contar histórias com ou sem o livro. Não conseguimos no decorrer da leitura dos PPPs perceber distinção entre o ler e o contar nas ações educativas, ou entre o contar com ou sem o livro em mãos. Tampouco uma valorização diferenciada ao ato de ler ou de contar. Há, sim, uma distinção entre as ações; a escuta de um texto lido tal e qual a escrita de um autor é diferente da mesma narrativa quando contada com as palavras de um contador (se o texto não estiver decorado, é claro). A leitura que temos é

que a literatura escrita e impressa em livros seja em lendas, fábulas, contos, aventuras etc., alimenta o repertório das contações realizadas às crianças nas instituições. Os livros dão suportes à leitura e narrações realizadas pelos professores. Então, aqui se faz necessário valorizar as políticas públicas de incentivo e de compra de acervos literários de qualidade ao trabalho a ser realizado e mediado na Educação Infantil.

O terceiro eixo destacado diz respeito à contação tendo a criança como narradora, ou seja, os atos de contar, recontar ou de ler e mostrar o livro a outros, apresentando como base o que lhe fora proferido. No ouvir da narrativa, que foi mediada pelo falar, ler e mostrar ocorre a ampliação do entendimento, a partir da leitura do que fora entendido, significado e valorado da escuta, por meio da leitura realizada. Narrativas próprias, textos surgidos da leitura das imagens e acrescidos com outras histórias, outros enredos e que compõe uma nova versão ao texto, ou um novo texto, nas possibilidades de contar/recontar a história. A fala da criança sendo ouvida, considerada e valorizada em momentos de expressão e de imaginação.

Ao ouvir uma história e ao se apropriar de seu contexto, as crianças enredam na brincadeira, tornando-se parte da história, vivenciando o seu enredo, reelaborando formas outras de viver a história. E “nesse movimento de experimentar outro [outros], as crianças vivem a história por inteiro” (SILVA; CORSINO, 2014, p. 143). Ou, como apontam Salutto e Corsino (2014, p. 95):

A literatura como espaço livre de pensar e imaginar, que inclui e acolhe uma pluralidade de vozes sociais que deslocam o sujeito que na relação alteritária o instiga e provoca, se constitui como um direito de todos, crianças e adultos. Direito que, quando assegurado na escola, no compartilhar de leituras literárias, cria também elos de coletividade no grupo, pela escuta, troca e continuidade da história em cada um.

Histórias que aproximam, formam grupos, suscitam partilhas, nos deslocam. “A contação de histórias pede olho no olho, intimidade e cumplicidade com o ouvinte” (BUSATTO, 2013, p. 32). E para tornar-se um professor, que é mediador e contador de histórias às crianças, é necessário recorrer a muita leitura e disponibilidade de praticar a ação de contar um texto aos outros.

Textos do cotidiano, das falas, das relações, das vivências. Textos do presente, retomados pela memória ou autorais, construídos com base

na imaginação criadora do contador. De memórias entrelaçadas a muitas outras histórias, que se mesclam em poesias, mistérios, sabedorias, conselhos, morais, aventuras. Que se constroem no relacionamento do narrar, do imaginar e do viver. Que se tecem na relação cotidiana da arte com a vida, ou da “vida imitando a arte”, querendo tornar-se arte. E, nesse ínterim, como conclui Bedran (2012, p. 21), “pessoas letradas e não letradas leem o mundo e contam suas histórias”.

Textos da tradição, resgatados da oralidade por meio de uma voz que nos foram contados e recontados e que se encontram guardados também em nossa memória. Memória de um coletivo. De um povo, de uma crença. Provenientes de “provérbios, adivinhações, contos, frases feitas, orações, brinquedos cantados, cantigas de ninar, anedotas, lendas e cantos” (BEDRAN, 2012, p. 51). Alguns até já impressos em forma de livros, mas provindos de uma literatura oral que auxiliam nessa ampliação dos repertórios de leituras a serem propiciados às crianças.

Textos da cultura, textos ficcionais, vinculados aos livros, que têm um autor e um ilustrador, geralmente identificados. Textos encontrados em bibliotecas, em livrarias, escritos com apoio em uma pesquisa e que contam com elementos da realidade e da ficção para compor um enredo advindo de um processo de criação autoral.

A contação, com ou sem a presença do livro de literatura, necessita de aportes, suportes, conhecimentos, de muitas leituras. Ou, como conclui Filho (2016, p. 71) em seu artigo sobre literatura, cultura e ensino:

Para que o professor consiga levar ao aluno toda diversidade de cultura por meio do texto literário e das práticas de leitura na escola, é necessário muito mais que um rol de atividades a serem aplicadas nesta ou naquela aula, para este ou aquele livro; é necessário que o professor seja um leitor de literatura, que ele seja um leitor das estéticas do mundo, das cenas e dos autores desse/deste mundo e, mais ainda, que ele sempre esteja aberto para a experiência da cultura de maneira mais ampla.

Do mesmo modo que a ampliação de repertórios, o acesso à literatura e aos mais variados elementos da cultura são necessários à ampliação das vivências, experiências e relações que ocorrem com e entre as crianças, aos professores e aos adultos, de modo geral, essa afirmação também é válida. Uma vez que com a ampliação de enredos,

supõem-se novas interpretações, significações, leituras, autorias, criação. Criar no sentido de combinar, reordenar, fazer de outros modos.

Assim, quanto mais elementos forem propiciados à relação, à exploração, mais possibilidades de expandir conhecimentos, imaginação, criações: “Quando um conto é narrado, as imagens soltam diretamente para a imaginação criadora do ouvinte” (BEDRAN, 2012, p. 153). Assim, quanto mais histórias, mais repertórios, mais aprendizagens, mais possibilidades de relações, de comparações, mais criação. Considerando que a aprendizagem não cessa, que adultos e crianças estão sempre aprendendo, podemos concluir que a imaginação e a criação continuam num crescente em nossa vida, não param nunca. Necessitamos sempre a cada dia aprender, adentrar e intervir no mundo, propor, ler, avaliar, criar, inventar, imaginar... Sejamos nós adultos ou sejamos nós crianças!

4.2.2 Sobre a dramatização das histórias

Tal qual a “contação de histórias”, os projetos relacionados com a “dramatização de histórias” acabam seguindo orientações de organização e planejamento semelhantes. Citados em 19 PPPs de Creches, nove Neis e dois Neis Vinculados, o referido projeto se encontra associado à seleção de diferentes histórias da literatura infantil, que são adaptadas e encenadas às crianças, e, às vezes, têm a participação de grupos de crianças em sua encenação; os projetos relacionados à dramatização são de responsabilidade de uma equipe pedagógica ou de um grupo de trabalho; e acontecem, em sua maioria, mensalmente.

Atividades de representação que trabalham com diferentes possibilidades de expressão de adultos e crianças, com a criatividade nas montagens dos cenários, na vivência e atuação dos personagens, nas entradas, nas falas, na interação entre os personagens, sejam adultos ou crianças. Representação, no sentido de agir de modo fictício, como numa brincadeira, ao fazer-se personagem e experimentar papéis no jogo de faz de conta de uma atuação cênica.

Em muitos PPPs não há a escrita do projeto sobre a dramatização na íntegra, mas um ou dois parágrafos acerca do seu funcionamento. Nos PPPs em que há um detalhamento maior dos projetos, percebemos em sua escrita a preocupação com cenários, figurinos e com a participação das crianças, além do incentivo à ida das crianças ao teatro, bem como com a formação de uma plateia. Num dos PPPs encontramos nitidamente a aproximação literatura e teatro realizada nas instituições:

“teatro e literatura, a cada conto um reencontro”, é o título do projeto (PPP Creche 35). Destacamos dos PPPs as seguintes observações acerca do trabalho com a dramatização:

Começamos a perceber que experimentar o corpo, vivenciar situações diferenciadas, ouvir histórias, utilizar performances de faz de contas, envolvendo todo o grupo ou parte dele, requer uma visão de teatro diferente [...], onde as brincadeiras são fundamentais e onde o movimento teatral ocorre e se desenvolve com gosto, com curiosidade, com entusiasmo junto a diferentes grupos de crianças. (PPP Creche 2).

Destacam-se no trabalho os teatros, leitura de livros e musicais. Mas também teatro de varas, fantoches, etc. (PPP Creche 5).

Enquanto objetivo do projeto Literatura: entrou numa porta, saiu pela outra e quem quiser que conte outra há o incentivar as crianças nas dramatizações. (PPP Creche 23).

No projeto biblioteca há o objetivo de promover atividades que envolvam a interação entre criança/criança, criança/adulto, adulto/adulto, bem como a manifestação das múltiplas linguagens, através da dramatização, representação, desenho, dança, música, brincadeira, oralidade e escrita. (PPP Creche 31).

Fazer teatro de sombra (com retroprojektor, com lanterna, com palquinho, fantoches de palito) no salão e teatro de funcionários e crianças. (PPP Creche 42).

Não podemos negar o prazer, o brilho no olhar quando se ouve um ‘era uma vez’, ou um rosto pintado, um adereço diferente, uma fantasia. Percebendo o interesse das crianças em fantasiar-se após ouvir histórias, o grupo de professores sentiu a necessidade de desenvolver este projeto. (PPP Creche 33).

O contato e a experiência com a dramatização de diferentes gêneros literários, cantar e declamar, o brincar de/com trava-línguas e cantigas de roda, a leitura, a escuta e criação de histórias e contos diversos por crianças e pelos profissionais responsáveis (direta ou indiretamente) pela sua educação e cuidado permitem, entre outros, que meninos e meninas da mais tenra idade sejam inseridos no mundo da linguagem escrita. (PPP Nei 2, PPP Nei 5).

Na oficina de reciclagem, o foco se mantém nos objetos cênicos, específicos para o desenvolvimento da arte teatral e lúdica, que são os objetos a serem utilizados para as experiências do brincar. As possibilidades de aprendizagem da linguagem estética passam pelo trabalho corporal, a partir da sensibilização e percepção dos movimentos e gestos, buscando dar um contorno mais expressivo a cada vivência que faz; paralelo a expressão corporal vamos buscando ritmos, sons, nuances e intencionalidades da voz, revelando suas potencialidades sonoro-vocais... Vamos dando vida a formas expressivas (bonecos de luva) e outros elementos que podem ser animados (caixas, torneiras, canetas, sementes, galhos de árvores...), (PPP Nei V. 2).

O folgado do boi-de-mamão é uma das atividades que articula o trabalho desenvolvido pela arte-educação com diferentes linguagens que compõem o cotidiano educativo, como o teatro, a música e a dança. (PPP Nei V. 5).

Constatamos na leitura dos PPPs que a dramatização de narrativas nas instituições de Educação Infantil não faz menção ao gênero dramático especificamente, isto é, os PPPs fazem a menção de outros gêneros escritos que são adaptados ao dramático. Optamos, então, no decorrer da escrita dessa análise em utilizar os termos dramatização, ou jogos dramáticos, uma vez que o teatro enquanto gênero literário não aparece na escrita dos PPPs, e o teatro enquanto espetáculo acaba requerendo para si o pressuposto de pensar, ensaiar e planejar o uso de elementos cênicos variados como figurinos, cenários, iluminação, sonoplastia, além da preocupação com os objetos da cena,

com a perspectiva das falas, as posições em cena, a triangulação dos personagens, a visibilidade da plateia, a demarcação dos espaços, a medição dos tempos...

Nos depoimentos expressos nos PPPs verificamos uma proximidade da literatura com o “teatro”, assim denominado em alguns PPPs, e destacamos a possibilidade de três eixos de discussão: a dramatização realizada pelo adulto; a dramatização realizada pela criança; e a dramatização com objetos inanimados.

O primeiro eixo apontado trata-se das apresentações ou dramatizações de histórias realizadas por adultos, que se transformam em personagens e encenam uma narrativa para as crianças, na maioria das vezes, com a preocupação demarcada pela confecção de um figurino, uma maquiagem ou uma máscara que caracterize, mesmo que minimamente, o personagem.

Através da criação de um roteiro com estrutura dramática e com a presença de um narrador, os atores [diríamos profissionais da instituição] preparam a sua leitura, utilizando-se ou não de elementos complementares, tais como: cenários, figurino, trilha sonora. [...] Com poucos recursos, centraliza o interesse do público nas palavras [...] (VIDOR, 2016, p. 35-36).

Configurando-se em uma leitura com *performance* compartilhada, onde literatura e teatro se articulam na realização da criação cênica, e mediada pela figura de um narrador, que liga e dá sentido às falas e ações das personagens, em explorações cênicas e sensoriais, percebe-se que o interesse maior desse tipo de criação nas instituições é a apresentação e o compartilhamento com o público ouvinte e expectador, de uma literatura e não necessariamente a preocupação com a encenação de um espetáculo de teatro, que requer um rigor na demarcação do corpo, do espaço, das falas, dos ensaios.

Esse modelo de dramatização, amplamente realizado nas instituições educativas, onde a plateia, tal qual na contação de histórias, imagina muito das cenas a partir da fala de um narrador que medeia a relação textual com os ouvintes, revelando graus de teatralidade presentes na leitura em voz alta ou na leitura encenada, é denominado por Vidor (2016), apoiada em outras leituras, como “teatro da imaginação”. Imaginação que, muitas das vezes, é estimulada pela voz do mediador ou narrador da apresentação. Desse modo, seja na leitura em voz alta ou na leitura encenada, “além do corpo e da voz, o narrador

também empresta seu afeto, suas emoções às tramas” (SILVA, 2015, p. 23). Essa leitura encenada ou dramatizada é bastante presente nas instituições, conforme os dados dos PPPs.

O segundo eixo apontado das leituras dos PPPs, trata-se da dramatização realizada pelas crianças. No contexto da Educação Infantil, de acordo com Del’Bianco (2009, p. 111), o trabalho com a dramatização “pressupõe a existência de uma proposta pedagógica sistematizada que tenha como eixo o brincar, o papel mediador do educador e a construção do conhecimento”. Ao brincar no faz de conta, a criança representa, cria, imagina, interage. Há na brincadeira de representação, um dado da realidade que é vivida, observada, sentida, modificada. Há toda uma experimentação do corpo, da fala, do movimento, dos objetos, dos outros, da coletividade. Ou seja, há elementos distintos de encenação, dramatização e teatralidade trabalhados com as crianças cotidianamente e em diferentes contextos de brincadeiras, que podem vir a tornar-se dramatização entre as crianças ou apresentação a outros públicos de expectadores dentro da instituição.

Algo que nos deixou satisfeitas com a leitura dos PPPs foi perceber que, tal qual na contação de histórias, não há um foco na dramatização das crianças com vistas a uma funcionalidade imediata, a uma visão utilitarista da *performance* das crianças, ou a chamada apresentação de “teatrinhos” às famílias na comemoração de datas específicas. Há, na maioria dos PPPs, uma dramatização encarada e assumida como brincadeira, como experimentação. Uma dramatização livre, onde há a possibilidade dos improvisos, das brincadeiras, das vivências, das relações. Uma dramatização onde há um núcleo, um tema conhecido, e sobre ele há um trabalho de criação e improvisação das crianças. Uma liberdade à realização do ato dramático, à *performance*.

Vigotski (2009) destaca a importância dos processos de encenação enquanto um processo de criação vivenciado pelas crianças por intermédio de sua ação nas narrativas, nas brincadeiras, no faz de conta; e não por falas decoradas, marcações fixas no espaço do palco; figurinos e cenários feitos sem a participação e envolvimento das crianças. Há a necessidade de evidenciar que o teatro feito por adultos é diferente do teatro feito por crianças, e, neste último, a experimentação, a brincadeira e a exploração das possibilidades do corpo são mais essenciais ao desenvolvimento do que a imposição. Já que, de acordo com o autor:

[...] a lei principal da criação infantil consiste em ver seu valor não no resultado, não no produto de criação, mas no processo. O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõem, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação dessa imaginação. (VIGOTSKI, 2009, p. 100).

E sim, ao fazer dramatizações, reelaborações da vida cotidiana em suas brincadeiras de faz de conta, ao colocar-se no lugar de outro e vivenciar a possibilidade de ser outro, a criança cria, imagina, fantasia, compara, combina, analisa, julga, modifica, aprende e se desenvolve. No fazer pedagógico, a disponibilidade e o acesso das crianças a diferentes materiais para provocar a curiosidade, diversificar as experiências, ampliar repertórios na presença de um professor propositor, mediador, incentivador, colaborador e partícipe das brincadeiras e interações é essencial à promoção de processos criativos.

Importante destacar nesse processo de escrita e reflexão que, ao ouvir histórias e ao criar novas histórias a partir dos repertórios que cada pessoa possui, imaginam novos mundos, novas possibilidades de mediações, relações e vidas. Na imaginação de novas histórias se brinca com os objetos, se criam novos objetos, novos usos aos objetos, estabelecem-se relações e conexões com conhecimentos anteriores, com culturas diferentes, num processo constante e contínuo de pesquisa e de aprendizagem. Na criação de narrativas: arte, imaginação, poesia, vida, se mesclam num processo e espaço permanente de criação.

Na possibilidade de dramatização das crianças há a criação e a combinação de diferentes linguagens, que dos repertórios construídos e significados vem compor outros textos possíveis de serem apresentados às crianças ou pelas crianças. Dessa maneira, faz-se imprescindível escutar a história das crianças, entender suas leituras, seus modos de ver e significar o mundo e as relações nele estabelecidas. Há a necessidade de compreender que a cada leitura ouvida há uma autoria da criança na composição de um novo texto, a partir da leitura de seu ouvido, seus olhos, seu corpo, seus sentidos.

Um terceiro eixo destacado a partir da leitura dos PPPs foi a dramatização com a presença de objetos inanimados. Histórias e textos que são dramatizados com o apoio de diferentes objetos que se constituem personagens da narrativa apresentada. Percebemos dentre os objetos mais comuns nos PPPs o teatro com fantoches, com dedoches, bonecos de vara, teatro de sombras e personagens do boi de mamão.

Com relação ao boi de mamão, o trabalho com este brinquedo, elemento da cultura açoriana, presente em muitas comunidades de Florianópolis, foi destacado em 13 PPPs.

O chamado “teatro de animação”, onde há a utilização de máscaras, bonecos, sombras, de objetos que “ganham vida” a partir de uma ação dramática, uma fala, uma cena a eles designada, e que se tornam realidade na imaginação criadora de seus expectadores, tem sido uma prática comum que se reporta à brincadeira ou à ação brincante realizada por crianças e adultos nas instituições de Educação Infantil e que, geralmente, fazem-se apoiados na possibilidade de animação de uma literatura.

Nos PPPs não aparecem destaques à realização dessa ação, mas em muitos há a menção a utilização de diferentes recursos à contação ou à dramatização de histórias às crianças. Tal qual o cabo de vassoura tem a possibilidade de tornar-se um cavalo e ser cavalgado nas brincadeiras infantis, diferentes objetos têm a possibilidade de serem simbolizados para além de sua função primeira e se tornarem personagens. Porém, de acordo com Beltrame (1998, p. 25):

O teatro de animação é a arte do detalhe, da elaboração paciente de cada cena, uma arte que se caracteriza pelo artesanal não só no processo de confecção dos materiais da cena, mas, sobretudo, pelo cuidado e requinte que a encenação exige. É um teatro que exige precisão, onde o menor gesto deve ser estudado, filtrado, eliminando assim o que nele existe de banal, supérfluo, vulgar e ilustrativo.

Levando em consideração essa elaboração paciente, com seus muitos ensaios e tempos de construir uma ação limpa de um boneco/objeto/material a ser manipulado pelas mãos de um ator/contador/professor/criança, talvez seja precipitado dizer que se faz teatro de sombra, teatro de fantoches, teatro de animação. O que se realiza nas instituições educativas de Educação Infantil é o trabalho com a possibilidade de trazer elementos de uma dramaticidade a diferentes objetos inanimados, que se tornam personagens; o que se faz é possibilitar a ampliação de olhares, ação, mediação, diálogo entre crianças e adultos com diferentes leituras artísticas, criativas e imaginativas.

Assim, as relações estabelecidas com diferentes objetos do conhecimento e da arte expressos na literatura, pintura, música,

esculturas, teatro, cinema, ativam processos expressivos, comunicativos e criativos que se ampliam, se constituem e se enriquecem no cotidiano das ações educativas. Imagens e objetos precisam ser apresentados, significados e dados a ser conhecidos. Ampliar repertórios, ampliar linguagens, ampliar enredos, ampliar leituras.

Literatura que na Educação Infantil, observada pela leitura dos PPPs, brinca com a linguagem do teatro, literatura que se faz música, que se permite releitura. Literatura que se constitui como possibilidade de conhecimento e de crescimento. Multiplicidades que se expressam nas relações entre diferentes pessoas e com diferentes objetos, e que ampliam, sim, as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Ao retratar um pouco da história da literatura grega, Lajolo (2001) destaca em sua escrita aspectos da poesia e do teatro, tanto no trabalho com o drama como com a comédia, revelando que em seus primórdios havia a integração constante e imediata da literatura grega à vida em comunidade, bem como a possível e quase certa afirmação de o teatro ter nascido no meio dos textos do povo grego, apresentados à coletividade.

Nos teatros, nas praças e nos templos da Grécia, a literatura (a arte em geral) parece não ter sido um privilégio dos que liam, dos que gostavam de literatura: era uma espécie de celebração. E como celebração coletiva, além de cumprir papel social, também repercutia profundamente na vida de cada um, como a literatura repercute até hoje (mas de forma diferente) na vida de quem a lê. (LAJOLO, 2001, p. 54).

Teatro escrito em forma de texto ou teatro apresentado a uma plateia. Teatro que se constitui na relação de um ator e um espectador. Literatura que se constitui na relação de um autor e um leitor. Ambos arte. Arte de uma coletividade. Arte que precisa ser conhecida, ser divulgada, ser questionada, ser relida, ser interpretada. Arte de uma cultura, de um povo. Cultura que se faz presente nas brincadeiras, no jogo de papeis, no faz de conta, e que acaba se configurando com parte de uma vivência da linguagem literária e da linguagem teatral, de crianças em instituições educativas.

Crianças que realizam experimentações acerca da vida em sociedade, dos costumes, das regras, dos hábitos que lhes são apresentados. Cultura que é refletida, reorganizada, reinterpretada nas conversas, nas brincadeiras com todos os elementos a elas

disponibilizados. Crianças que brincam com a imaginação, com a emoção, com o corpo, com os objetos. Crianças que na arte de brincar se expressam, se mostram, se revelam, e, conseqüentemente, aprendem e se desenvolvem. Crianças que na ação de brincar, ler, interpretar e imaginar vão se inserindo na cultura, modificando e fazendo cultura. Vão deixando suas marcas e construindo sua história.

4.2.3 Sobre o objeto livro

O terceiro projeto relacionado à literatura mais citado nos PPPs foi o empréstimo de livros. O documento orientador PMF destaca a importância de que sejam criadas estratégias de empréstimos de livros e mesmo de CDs às famílias (FLORIANÓPOLIS, 2012). O documento PMF de 2015 aponta a possibilidade de “criar momentos de empréstimo de livros para as crianças e famílias, disponibilizando o acervo da instituição, de modo que possam levá-los para casa periodicamente e realizarem leituras compartilhadas” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 88). Essa prerrogativa vem sendo realizada em algumas instituições, tal qual apontam seus PPPs:

Semanalmente ou quinzenalmente, de acordo com a organização de cada grupo, as crianças em roda, sob orientação das professoras, escolhem o título que será levado para casa. No retorno cabem as professoras do grupo planejar a melhor forma de socialização [...]. (PPP Creche 9).

As crianças também tem horário em que visitam a brinquedoteca para ouvir histórias e pegar livros para levar para casa. Há momentos na brinquedoteca em que as crianças contam histórias uns para os outros através dos fantoches no cenário móvel. (PPP Creche 14).

O projeto de contação de histórias acontece todas as sextas-feiras em ambos os períodos de atendimento. Um profissional fica responsável pela coordenação e desenvolvimento do projeto. Sua tarefa consiste em contar histórias e coordenar o empréstimo do livro para o final de semana. Todas as segundas-feiras o livro deve retornar à creche. (PPP Creche 12).

A proposta de levar os livros para casa também está relacionada à necessidade das famílias estarem mais próximas das crianças. O momento da leitura, cuidado e devolução do livro é um compromisso que as famílias têm que assumir, porque criança gosta muito de ouvir histórias e contadas pelas famílias é mais uma forma de transmitir amor, carinho, atenção e responsabilidade. Não há receitas nem mágicas para que as crianças sejam leitoras, porém é necessário que as mesmas estejam inseridas num ambiente instigador que gere curiosidade e exemplo. Nossa biblioteca foi pensada com esta intenção. O acesso à literatura infantil é um direito do cidadão. E responsabilidade de cada educador levar as crianças para a escolha e empréstimo dos livros sempre no último dia da semana e, controlar a devolução dos mesmos. (PPP Nei 4).

Semanalmente os grupos de crianças visitam a biblioteca e fazem empréstimo de livros para levar para casa. (PPP Nei 16).

A biblioteca é aberta à comunidade das 8 às 12 e das 13 às 17 horas, mediante cadastro prévio. (PPP Nei V. 3).

De acordo com os excertos dos PPPs, constatamos a possibilidade de discussão relacionada ao objeto livro, presentes nas instituições educativas a partir de três eixos: o empréstimo no final de semana; a preocupação com o retorno do acervo; o compromisso compartilhado com as famílias na realização dessa tarefa.

Com relação aos empréstimos realizados, observamos na escrita dos PPPs que em 25 instituições há a realização dessa atividade, ou seja, em 37% das instituições analisadas ocorre o empréstimo de livros do acervo da instituição às crianças e/ou às suas famílias. Um dado que nos chamou atenção na leitura dos PPPs foi que, apesar dos Neis Vinculados terem todos eles o espaço físico constituído de uma biblioteca e a presença física de uma bibliotecária, em apenas duas instituições há o registro da possibilidade de realização de empréstimo. Um dos Neis Vinculados retrata no PPP a ausência da bibliotecária e justifica que algumas das propostas estão suspensas por falta desta profissional. Em outros dois Neis Vinculados, há a referência às atividades de estudo e de

pesquisa realizados na biblioteca, e num outro não há nada sobre projetos relacionados a este espaço.

Há instituições em que o empréstimo é realizado diretamente pela criança, mediante a apresentação de sua carteirinha de identificação e preenchimento de uma ficha de controle do acervo; há situações em que os livros são pré-selecionados pelos professores e o empréstimo anotado por ele ou pelo responsável pelo projeto; há instituições que confeccionam sacolas para o transporte do livro da biblioteca da instituição até a casa das crianças; há num PPP escrito que “as histórias são, na maioria das vezes, retomadas com as crianças no seu retorno” (PPP Nei 2). Em cada instituição há uma organização e um planejamento relacionado aos empréstimos, geralmente semanais ou quinzenais, ou seja, há modos diferenciados de proposição dos empréstimos realizados.

O segundo eixo destacado foi a preocupação com o retorno do acervo. Preocupação também expressa nos PPPs com alguns registros relacionados “a realização de visitas à bibliotecas para aprender a cuidar dos livros” (PPP Creche 3); ou “conscientizar as crianças da importância, respeito e cuidado com os livros” (PPP Creche 16); ou “a possibilidade de levar o livro emprestado para casa no fim de semana, tornar-se-á também uma experiência para a criança bastante positiva, de forma que, desenvolverá nestes valores como: compromisso, responsabilidade e cuidado com o bem comum” (PPP Creche 22). Aprendizagem esta que se dá cotidianamente, mas que não pode ser motivo de cuidado exagerado, pois sendo feito em sua maioria de papel, sua materialidade é sensível e sujeita a estragos, rasgos, páginas soltas.

Com relação ao acervo convém destacar que no PPP de sete Creches há a escrita de projetos relacionados à aquisição e reposição de acervos literários a serem disponibilizados às crianças e seus mediadores de leitura. Destas, apenas duas instituições fazem referência ao uso de verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – MEC, verba federal e anual; ou da verba descentralizada, enviada pela PMF, ambas às Associações de Pais e Professores (APPs) das instituições educativas, para a compra de livros. Esses recursos são destinados à conservação e manutenção dos espaços educativos na realização de compras de materiais de consumo e materiais permanentes, podendo ser adquiridos livros, fantoches, materiais pedagógicos diversificados, a depender do que fora prescrito no planejamento do ano anterior pela diretoria da APP, no caso do PDDE. Nestas, duas instituições, de um total de 45 Creches, há o registro das ações do FNDE, conforme um registro:

A distribuição do FNDE e demais órgãos responsáveis pela manutenção das instituições de ensino é de suma importância, pois possibilita cada vez mais intensificar o trabalho com o livro de literatura infantil, ampliando desta forma o conhecimento, a imaginação e a criatividade das nossas crianças. (PPP Creche 11).

Nos PPPs dos Neis, quatro deles trazem a preocupação com a organização do acervo, com o registro ou tombamento dos livros enviados, e dois dizem da quantidade de livros que possuem, sendo que apenas um faz menção à doação do FNDE. Os Neis Vinculados registram que possuem a biblioteca, que tem um acervo à pesquisa escolar, destacam os livros didáticos distribuídos ao Ensino Fundamental e ressaltam ter um acervo de livros literários, mas não especificam como foi constituído o acervo.

O terceiro eixo de discussão é o do compromisso compartilhado com as famílias na realização da tarefa de empréstimo. Percebemos nos PPPs a busca da parceria com as famílias na realização das leituras do livro levado para casa pelas crianças, bem como da importância atribuída à mediação com o objeto cultural por pessoas a quem os pequenos leitores têm afeto. Percebe-se uma tentativa de ampliar o gosto pela leitura através da proximidade com o livro, pela sua presença e pelas diferentes mediações que podem ser possibilitadas.

No entanto, ao mesmo tempo em que há a tentativa de tornar esse um momento lúdico e de proximidade das crianças e seus familiares com o objeto livro e onde a mediação da leitura possa ocorrer de modo diferenciado daquele que ocorre nas instituições educativas, há também uma preocupação já expressa anteriormente com a conservação do acervo. Num dos PPPs há o seguinte posicionamento: “com o intuito de trazer a responsabilidade também para as famílias, tanto para ler ao seu filho como cuidar do livro, fica acordado que caso aconteça algum acidente, o exemplar extraviado ou rasurado será repostado por eles” (PPP Creche 33). Em outro a seguinte escrita: “os livros retornam ao NEI toda segunda-feira e para garantir a preservação dos livros, encaminhamos um termo de responsabilidade para as famílias assinarem e participarem desta ação” (PPP Nei 9).

Em um dos Neis Vinculados o funcionamento da biblioteca e sua possibilidade de empréstimo de livros à comunidade, mediante cadastro é destacada como promotora do aumento de pessoas lendo na comunidade e pelo aumento de empréstimos realizados.

4.2.4 Sobre a linguagem escrita

Percebemos que a cultura da escrita está presente nos PPPs das instituições de Educação Infantil e que o trabalho específico com a linguagem escrita, com a compreensão de sua função social e com a necessidade de motivação à apreensão e entendimento dos atos de leitura e escrita, foi destacado principalmente nos projetos que envolviam o letramento e/ou a alfabetização. Projetos estes encontrados em 11 instituições denominadas Creche, sendo que em cinco destas havia referência ao letramento e a alfabetização, ocorrendo de modo inter-relacionados. O projeto foi citado também em seis Neis e em três Neis Vinculados.

No documento PMF há orientações acerca da organização de situações e planejamentos que envolvam a escrita e a leitura de modo contextualizado, significativo e em diálogo com outras linguagens, destacando que: “o processo de desenvolvimento da escrita se dá também através da alfabetização e do letramento” (FLORIANÓPOLIS, 2012, parte 3.1, p.13).

A entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis... (SOARES, 2004, p. 14, grifo da autora).

Mello (2010, p. 46), em diálogo com a produção de Vigotski, destaca uma série de reflexões sobre a aprendizagem da linguagem escrita, ressaltando que treinos, cópias, ensino de som-letra, dificultam a aprendizagem da escrita como “registro e expressão de informações, ideias, sentimentos”. Segundo a autora, “a escrita não lhe chegará de fora por imposição” (MELLO, 2006, p. 184), há a necessidade de que seja criado o desejo de escrever, o desejo de se expressar também por essa linguagem, sendo que esse desejo é criado no contexto social. Ler e escrever são processos sociais, que, a depender da valorização e da necessidade criada, serão desejados de ser aprendidos.

Ao destacar a alfabetização e o letramento no trabalho realizado na Educação Infantil, temos as seguintes escritas em alguns dos PPPs:

Toda criança é um ativo leitor do mundo, que se transforma em um leitor de textos quando estes lhes são proporcionados por seu meio natural e quando conta com um mediador eficiente para facilitar seu domínio. (PPP Creche 43).

Mesmo as crianças menores, que ainda não foram alfabetizadas podem “ler” um livro só de imagens, brincar com um livro de pano ou plástico, ou ouvir as tantas histórias que os livros guardam através de contadores de histórias, professores ou familiares. (PPP Creche 16).

Na Educação Infantil a preocupação não deve ser alfabetizar, mas sim a de permitir e criar espaços para que a criança faça uso da leitura e da escrita, seja no mundo do faz de conta ou em atividades reais de escrita. Se o brincar é o eixo da Educação Infantil por que não brincar com cadernos, lápis e canetas? Em nossa creche o processo de letramento se faz permeado de diferentes contextos educativos, vivenciado através das múltiplas linguagens e relações. (PPP Creche 41).

A seguinte frase ‘a creche não deve alfabetizar’, não serve mais de desculpa para negar à criança a existência de um mundo escrito. Por outro lado, não cabe aos educadores da educação infantil, nem mesmo do ensino fundamental, insistir em exercícios de treino e prontidão, que acabam muitas vezes desestimulando a criança. (PPP Creche 36).

Ao falarmos sobre Alfabetização e Letramento no contexto da Educação Infantil, torna-se necessário trabalharmos o desejo e o exercício da expressão por meio de Diferentes linguagens. É necessário que a criança tenha acesso a diferentes materiais, que o professor precisa estar sempre diversificando e ampliando, só assim estaremos incorporando em nossas práticas o verdadeiro significado destes termos e fazendo com que a aprendizagem tenha um real sentido para ela. (PPP Nei 8).

A criança “lê” mesmo antes de ser alfabetizada, olhando e folheando livros e gravuras, mesmo que não decodifique palavras e frases, assim como também aprende observando seus colegas e o ato de leitura dos professores. Desta forma, a criança ao entrar em contato, ou seja, manusear livros de literatura infantil, fábulas, contos de fada, do folclore, entre outras, envolve-se no mundo fascinante da fantasia e da imaginação, mundo este que se faz muito importante na sua vida. (PPP Nei 14).

Utilizamos a cultura escrita desde o período em que a criança ingressa no mundo letrado e, portanto a escrita faz parte de suas vivências, como qualquer outra linguagem (desenho, música, fala, dança). (PPP Nei V. 2).

Na interação lúdica e prazerosa da criança com o livro, está a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo, de ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca. (PPP Creche 3).

Na escrita dos PPPs destacamos a possibilidade de três eixos de discussão acerca da linguagem escrita: o repertório anterior à entrada na instituição; o acesso ao mundo da escrita, integrada que a criança está na cultura escrita; e a não preocupação com a sistematização da escrita como a decifração de um código.

O primeiro item de discussão se refere ao entendimento da existência de um repertório construído pela criança em suas relações, antes da inserção no contexto educativo das instituições de Educação Infantil. Uma visão de criança ativa, que se faz ver e ser percebida nas relações que estabelece, e nas linguagens por meio das quais consegue se expressar no mundo. Um repertório de cantigas de acalantos, de histórias ouvidas, de nomes conhecidos, de imagens e de reconhecimentos visuais, auditivos, olfativos. Sentidos e linguagens reconhecidos e valorizados, expressos desde que começam a ter contato e estabelecer relações, desde que nascem.

Na obra de Vigotski (2007, p. 127) há uma discussão acerca de uma “pré-história da linguagem escrita”, que indica a existência de um conjunto de linguagens e aprendizados que antecedem a aprendizagem da escrita e que precisam ser valorizadas e consideradas no ambiente

educativo. Mello (2012, p. 2) afirma que “a relação da criança com a cultura – muito antes do domínio da fala – dá-se por meio de leituras diferentes, e sua expressão pelas crianças igualmente envolve diferentes linguagens”. Linguagens que precisam ser ampliadas e significadas por crianças e adultos nas diferentes relações estabelecidas cotidianamente.

Segundo Vigotski (2007, p. 128), a escrita aparece, primeiramente, no gesto, que “é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança [...] os gestos são a escrita no ar”. Mello (2006, p. 188) destaca que “do gesto, essa história da escrita passa, a partir da linguagem oral, pelo desenho e pela brincadeira de faz-de-conta”. E, no gesto, na linguagem oral, no desenho, na brincadeira, na escrita, infinitas possibilidades de expressão, criação, aprendizagens, experiências e vivências.

O segundo item diz respeito ao acesso ao mundo da escrita. Está posto em muitos PPPs que, mesmo sem saber realizar o processo de leitura das palavras escritas, as crianças conseguem inserir-se em atividades diversificadas de leitura: seja pela escuta do texto escrito, pelo contato com o objeto livro e sua leitura de lembrança de algo que já fora contado/lido, de invenção de possibilidades de enredo pela leitura das ilustrações, de criação de uma leitura totalmente nova e imaginada a partir de seus repertórios aquele texto escrito.

Um dos PPPs ressalta que “a cultura escrita é apenas um elemento a enriquecer nossa prática e ela entra em nossos espaços das mais variadas formas (chamada, entrevista, texto coletivo, registro de passeios, convites, tabelas, literatura, cartazes,...) (PPP Nei V 2). Portanto, escrita que se faz presente e com a qual a criança tem contato diariamente no interior das instituições educativas.

Se considerarmos o trabalho com a linguagem escrita associada a uma convivência e experiência com diferentes materialidades portadoras do texto escrito, ele se faz presente também na contação de histórias que se apoia nos livros para materializar seu enredo; no incentivo ao empréstimo e na leitura realizada pelos familiares; na exposição e audição de poemas (de origem oral e escrita); na construção de textos coletivos; na confecção de livros artesanais; na escrita de livros de receitas; no registro das presenças e ausências dos colegas; na leitura de bilhetes e em inúmeras outras situações vivenciadas por crianças e adultos na instituição. Atentas a esta consideração, mais PPPs estariam referendando, sim, em sua ação educativa realizada junto às crianças na Educação Infantil, o trabalho com a linguagem escrita. Escrita esta que faz parte do cotidiano das crianças, haja vista sua inserção em uma

sociedade que valoriza a cultura letrada, e que a disponibiliza em inúmeros suportes.

Corroborando com o dito acima, entende-se que, para chegar à aprendizagem da linguagem escrita, outras linguagens se fazem necessárias, outras “atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala” (MELLO, 2006, p. 181). Ações que revelam o trabalho com uma multiplicidade de linguagens a serem experimentadas e vivenciadas com as crianças em seus muitos momentos de relação, necessários ao desenvolvimento de novas situações de aprendizagem. Mello (2006, p. 182) ainda retrata que “escrita foi criada para responder à necessidade de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço”. Escrita que é criação humana, que expressa, representa, comunica, registra e não está mais tão distante. Escrita que, em nossa sociedade, está muito próxima e com ela convivemos cotidianamente. Escrita que está presente nas instituições de Educação Infantil e nas diversas relações estabelecidas com o ambiente social e com outros homens.

De acordo com Britto (2012, p. 15):

O desafio da educação infantil está exatamente em [...] construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito.

No PPP da Creche 27, está indicada a necessidade de “possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”. Em outro PPP está registrado que o trabalho com a literatura “favorece a manifestação de ideias, a comunicação, o conhecimento, a interação, a criatividade, o contato com novos vocábulos e influi na aprendizagem de leitura e de escrita” (PPP Creche 26). Escrita viva, que está presente no mundo, mas que é obra da criação humana, que precisa ser ensinada e aprendida, que precisa ser vista como necessária às crianças de nossa cultura e que não pode nem precisa ser antecipada ou imposta.

O terceiro item se relaciona a não preocupação com a sistematização da escrita como a decifração de um código. Escrita com a qual a criança interage desde que nasce em nossa cultura, que medeia

brincadeiras e leituras. Escrita que se faz presente em diversos momentos da rotina e que se encontra relacionada a um direito, tal qual escrito no artigo nono das DCNEI, onde:

[...] as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] III – possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. (BRASIL, 2009).

Observa-se que o trabalho realizado com a linguagem escrita aparece destacado nos PPPs em um contexto das brincadeiras e envolvimento em diferentes possibilidades de linguagens. Trabalho que se percebe contextualizado e realizado com sentido para as crianças. Leituras e escritas significadas, que ocorrem de modo entrelaçado, acontecendo uma em prol da outra.

Nos PPPs encontramos ainda outros registros que se referem à linguagem escrita:

O acesso à leitura e a escrita é um direito da criança, que deve ser assegurado no contexto da educação infantil. As experiências a serem propostas nesse âmbito devem provocar a curiosidade das crianças, promover seu interesse e não afastá-las dessas práticas. (PPP Nei 2).

A alfabetização significa a construção de um sistema de representação que evoluiu historicamente e não deve privilegiar somente a codificação e decodificação de sinais gráficos. (PPP Nei 4).

Nossas discussões nos levam a entender a alfabetização em seu sentido mais amplo superando toda forma mecânica e técnica de ensino, envolvendo acima de tudo as Múltiplas Linguagens, suas vivências, e seu conhecimento de mundo, pois não basta apenas saber ler e escrever, mas sim fazer uso, respondendo a questão social da escrita. Dentro deste contexto, o

conceito de Letramento se revela como um processo de inserção do sujeito no mundo da cultura escrita de forma que perceba a escrita como um instrumento cultural, que permite a comunicação e o registro da expressão e do conhecimento. (PPP Nei 8).

Entende-se, assim, que é o professor, que, de forma intencional, no contexto das instituições educativas, quem planeja, organiza e medeia relações e situações nas quais as crianças vão criando a necessidade do uso da linguagem escrita e ampliando suas experiências e leituras nas mais variadas linguagens, entendendo o uso social da linguagem escrita.

Ao tratar do NAP das linguagens, o documento PMF destaca que é na interação e nas trocas sociais que a linguagem se desenvolve (FLORIANÓPOLIS, 2015). Mello (2010, p. 47) aponta que no caminho da docência, rumo à formação de crianças que gostem de ler e escrever, o professor precisa em seu projeto de trabalho: “ênfatar vivências e experiências em que as crianças se expressem por múltiplas linguagens...”. Ou seja, a participação das crianças e a proposição de variadas possibilidades de experiências em relação à cultura sob diferentes linguagens impulsiona o desenvolvimento e aumenta o olhar e as relações, ampliando as capacidades criadoras, pois “a particularidade da criação no âmbito individual implica, sempre, um modo de apropriação e participação na cultura e na história” (SMOLKA, 2009, p. 9).

De modo geral, percebemos, por meio da análise dos PPPs, várias práticas de leitura e de mediação com o objeto livro que são planejadas e realizadas com as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil no município de Florianópolis.

Dentre os documentos elaborados pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis, no documento de 2010 há com relação à leitura, um discurso sobre a diversificação das linguagens, a utilização dos livros como interlocutores do processo de aprendizagem, a indicação da literatura como possibilidade de enriquecimento de repertórios, a discussão sobre a formação e ampliação do gosto com a possibilidade de acesso a textos e autores variados (FLORIANÓPOLIS, 2010).

O documento de 2012 ao tratar do planejamento realizado a partir dos NAPs, amplia a discussão acerca das múltiplas linguagens e ressalta o trabalho realizado com a linguagem oral, a leitura, a escrita, os ritmos,

as sensações, os desenhos, os gestos, a dramatização, a poesia, os jogos, as brincadeiras, as experiências sensíveis e estéticas, as cores, os olhares, os afetos, as escolhas, as afinidades, os registros, os espaços, o movimento, as marcas, a dança, a utilização da TV, do rádio e do vídeo, a participação, a expressão, a linguagem da matemática, a observação e cuidado com a natureza, as diferentes culturas, o processo de criação e imaginação.

No documento de 2015, organizado sob a forma e nomeação de currículo, observa-se pequenos textos introdutórios, sobre a brincadeira, e sobre cada um dos NAPs (FLORIANÓPOLIS, 2015). São apresentadas sugestões de ações a serem desenvolvidas com as crianças, tais como: a utilização de livros, a linguagem escrita, a contação de histórias, os teatros, os contos, as lendas, a vinda de contadores, de artistas, a declamação, a organização de saraus, de exposições, a leitura de mapas, de revistas, de jornais, de dicionários, de gibis, de livros escritos em braile, a ida a outras bibliotecas, a realização e visita a feira de livros, a possibilidade de empréstimo de materiais às famílias e às crianças para leitura, o trabalho com a linguagem matemática, música, natureza, escrita de textos coletivos.

Na análise realizada aos PPPs dos Neis Vinculados, verificamos que cinco deles não têm anexado ao final de seu documento de trabalho coletivo, ou no decorrer de sua escrita, um detalhamento acerca dos projetos realizados na instituição. Desse modo, não foi possível identificar o quanto do que é posto nos documentos municipais referendados ou citados na elaboração dos PPPs se efetiva na realização dos projetos citados pelas instituições. Por exemplo, há referência aos NAPs e à brincadeira como centro do planejamento, mas não são especificadas ações relacionadas aos mesmos. Há também referência ao trabalho com projetos na Educação Infantil e com conteúdos no Ensino Fundamental, porém não são especificados como esses projetos se constituem e se processam no dia a dia.

Com relação à biblioteca, ela tem seu espaço referendado nos PPPs com a escrita de uma espécie de “manual de instruções”, dizendo das regras, das disciplinas, do tipo de acervo e a bibliotecária, quando muito, tem seu nome registrado como responsável pelo espaço. Não identificamos um trabalho da bibliotecária, ou um projeto da biblioteca, que envolvesse as crianças de ambas as etapas na escolha dos livros, em projetos de leitura e/ou trabalhos diferenciados com a literatura. Ela aparece enquanto organizadora e cuidadora do espaço e do acervo. Pensávamos que a presença desse profissional seria mais um incentivo à

aproximação das crianças aos objetos de leitura. Se tais ações ocorrem, não estão destacados na escrita dos PPPs.

Em um PPP, a biblioteca é chamada de “biblioteca comunitária” e não biblioteca escolar, justificando o nome pelo fato de ter seu atendimento estendido a toda a comunidade, que nela faz empréstimos de diversificados materiais de leitura. Num dos PPPs consta uma espécie de lembrete de que a biblioteca não servirá de local de castigo dos alunos. Pode parecer absurdo pensar que esta escrita está no documento, mas avaliamos que, se ela está registrada, é decorrente de ações que provavelmente aconteciam ou vinham acontecendo na instituição.

Conseguimos perceber em um PPP a realização de um trabalho de integração entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, ou seja, há a proximidade do trabalho com as diferentes etapas da Educação Básica acontecendo, nele está que “na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o foco é o desenvolvimento das possibilidades expressivas [...]”. O PPP destaca ainda a importância das atividades de desenhar, ler, brincar, assistir filmes, relacionando-as à aprendizagem de um código escrito. Ressalta estar “a serviço da especificidade de cada grupo, que ao mesmo tempo em que vivencia o seu dia-a-dia, [...] estabelece relações práticas com o código escrito e possa trazer o significado social da leitura e escrita”.

Esse registro expressa uma boa compreensão do que trazem os documentos municipais acerca do trabalho de desenvolvimento das múltiplas linguagens e da valorização de cada uma delas num crescente processo de criação e do significado social da linguagem escrita, bem como se aproxima de um trabalho na perspectiva histórico cultural.

Outro PPP também traz enquanto um de seus objetivos de trabalho “proporcionar condições favoráveis para que a criança se aproprie e utilize de forma competente as práticas sociais de leitura e escrita”. Noutro, há um interessante destaque aos deveres do professor, dentre eles: “ler, estudar, conhecer e aplicar o PPP; manter-se atualizado através de cursos de aperfeiçoamento, leituras e pesquisas”. Outro, destaca enquanto um de seus objetivos: “adequar a prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, levando em consideração a ludicidade, a brincadeira, os materiais manipuláveis, tendo como meios básicos a leitura, a escrita, a interpretação e o raciocínio lógico”.

Encontramos em um PPP uma aparente preocupação com os números alcançados em avaliações pelos alunos, tanto no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pois os resultados da avaliação estão transcritas no documento, bem como na Prova Floripa.

Podemos concluir que há nos PPPs dos Neis Vinculados, de modo geral, uma preocupação, sim, com o processo de aprendizagem das crianças que frequentam a instituição; há uma tentativa de entendimento dos documentos que definem a proposta pedagógica municipal tanto no que se refere à Educação Infantil quanto ao Ensino Fundamental. Entretanto, o destaque dado aos documentos municipais e sua inserção no processo de escrita dos PPPs, demonstram que esses documentos não foram apropriados enquanto discurso de um grupo. A impressão na leitura dos PPPs é que os profissionais sabem da existência dos documentos municipais e os citam, porém não conhecem o suficiente para tecer e desenvolver a escrita, ou a amostra de seus trabalhos, utilizando-os como fonte e/ou incentivo ao planejamento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa por nós realizada, apoiada na leitura e análise de 67 PPPs de instituições de Educação Infantil públicas do município de Florianópolis: Creches, Neis e Neis Vinculados, permitiu-nos encontrar algumas respostas às nossas indagações iniciais acerca do trabalho coletivo com a literatura infantil registrado nos documentos norteadores da ação coletiva das instituições educativas participantes desta pesquisa.

O primeiro movimento da pesquisa foi realizar um estado do conhecimento em três bancos de pesquisa, nos quais identificamos muitos trabalhos que aproximam a literatura infantil ao cotidiano da Educação Infantil e ressaltam a importância da literatura nessa etapa da Educação Básica como possibilitadora e ampliadora de enredos, repertórios, linguagens, imaginação e brincadeiras, além de destacarem o acesso à literatura enquanto direito ao conhecimento da produção histórica da humanidade. Muitos se fundamentam em trabalhos que evidenciam a importância que os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural atribuem ao estudo da Literatura Infantil.

Também encontramos pesquisas que revelam problemas no acesso, no planejamento, na leitura da Literatura Infantil na Educação Infantil, como: a ausência e precariedade de espaços de leitura destinados às crianças; a indisponibilidade de acesso aos livros em nome de uma suposta preservação do acervo; a excessiva utilização de livros, literários, ou não, associados ao desenvolvimento de projetos, numa prerrogativa utilitária da leitura e dos livros; a carência de acesso a livros enquanto promotores do desenvolvimento de enredos a brincadeiras; a carência na associação estabelecida entre as ações de ler e brincar/ler e aprender.

Constatamos na realização do estado do conhecimento, a ausência de trabalhos que relatassem a aproximação do trabalho pedagógico coletivo da Educação Infantil com a literatura infantil.

Verificamos que a literatura infantil não é pesquisada nos PPPs da Educação Infantil, ou pelo menos não ganhou visibilidade nas pesquisas por nós encontradas. Por isso a relevância desta pesquisa: este é um tema que não aparece no levantamento realizado e pode contribuir para conhecer os trabalhos que se dizem realizados nas instituições de Educação Infantil, bem como o modo como o trabalho coletivo é concebido e planejado.

Para realizar a pesquisa foi importante conhecer os documentos da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, os documentos nacionais que regulamentam a Educação Infantil e o percurso histórico

estabelecido pela literatura a partir de sua entrada nas instituições educativas. O estabelecimento das categorias de análise, dentro de um espaço maior, nominado biblioteca, também nos permitiu perceber como o trabalho com a literatura era planejado nas instituições.

Nosso problema de pesquisa, lançado em forma de pergunta no primeiro capítulo e aqui novamente transcrito, foi: “Qual o lugar ocupado pela Literatura Infantil no planejamento coletivo das instituições de Educação Infantil públicas do município de Florianópolis, tendo como referência a análise das ações elencadas em seu Projeto Político Pedagógico?”.

Na grande maioria dos 67 PPPs, embora as pesquisas realizadas anteriormente não demonstrassem o trabalho com a literatura infantil nos PPPs das instituições de Educação Infantil, a presente pesquisa demonstrou que existe essa aproximação, sendo a literatura infantil relevante e considerada nos planejamentos coletivos das instituições de Educação Infantil de Florianópolis. Constatamos um grande número de projetos de trabalho coletivos endereçados à ampliação de acesso das crianças à leitura da literatura infantil, realizados por ações como: contações e leituras de histórias; dramatizações e brincadeiras com as narrativas; empréstimos de livros do acervo; trabalhos com as múltiplas linguagens e consideração à linguagem escrita, como mais uma dentre as muitas que precisam estar no trabalho realizado junto à infância; exposições de poesias, de releituras de narrativas, de textos coletivos; visita à bibliotecas, feiras de livro, entre outros.

Verificamos que, apesar de a biblioteca não ser um espaço constitutivo da arquitetura das instituições de Educação Infantil, este local ou organização espacial – em salas próprias ou dividindo espaço com outras organizações, em malas, baús, armários, corredores – está presente e é destacado nos PPPs da maioria das instituições, num percentual de 65% dos PPPs pesquisados, revelando a importância que o coletivo de profissionais das instituições despende ao livro e ao acesso à leitura pelas crianças.

Com relação aos espaços das salas de referência, em poucos PPPs houve menção de que há espaços com livros nas salas. Em duas Creches está escrito que os livros estão nas salas e, em outras duas Creches está registrado que há a possibilidade de livros no parque e na horta. Três Creches escrevem sobre a possibilidade da leitura nas atividades de educação física. Dois Neis registram que há livros nas salas de referência das crianças e, nos Neis Vinculados, não encontramos esta informação em nenhum PPP, mas um ressalta acontecer quinzenalmente, na sala de aula, uma aula de leitura, tanto no Ensino

Fundamental quanto na Educação Infantil, e que os livros para a realização da leitura podem ser trazidos de casa para leitura na sala. Ao nosso entender, esse “podem”, subentende que há outros livros no espaço em que ocorre a leitura pelas crianças.

Sobre os empréstimos de livros do acervo das instituições, constatamos que eles acontecem em 50% dos Neis participantes da análise, e em menor proporção nas Creches e Neis Vinculados, ambos com 33%. Vale lembrar que os Neis Vinculados possuem uma bibliotecária e tem consolidado o espaço físico de uma biblioteca, e em apenas dois PPPs este empréstimo de livros para casa fica evidenciado e marcado na escrita dos PPPs, nos outros Neis Vinculados os livros aparecem para serem usados, lidos, pesquisados na biblioteca da escola/Nei ou usados em sala durante o tempo de duração da aula.

A constituição dos acervos é algo praticamente imperceptível na leitura dos PPPs. Ele consta em forma de número em dois PPPs de Neis, que destacam com orgulho seus mais de 2000 exemplares. E em apenas duas Creches há o destaque da doação de livros por programas do FNDE, e em um Nei é feito este destaque ao programa. Em nenhuma instituição tem no PPP registro de doações/compras/entregas de livros realizadas pela Prefeitura Municipal de Florianópolis.

A doação de livros realizada pelo PNBE nos anos de 2008, 2010, 2012 e 2014, ou ao menos, em uma dessas edições a todas as instituições, que tiveram seus PPPs analisados, não foi especificado em nenhum documento. Poderíamos dizer que, na melhor das hipóteses, três instituições, ao citarem o FNDE, acabam, sim, referendando também os livros do PNBE, pois o selo do FNBE, juntamente com os nomes do MEC e a sigla também do PNBE aparecem nas capas dos referidos livros doados. No entanto, mesmo considerando esses três registros, isso não representa nem 5% de reconhecimento a um programa que investiu na seleção e compra de materiais de qualidade literária reconhecida a um grande número de instituições públicas. Ressaltamos, mais uma vez, que houve a doação de acervos a todas as instituições aqui analisadas.

O acervo é também considerado quando analisada a preocupação das instituições com o retorno dos livros que foram emprestados às crianças. Em muitas das instituições há um termo, ou um acordo realizado com as famílias, sobre os cuidados com a manutenção e preservação do objeto – livro –, que vai para casa. Ou seja, ao mesmo tempo em que percebemos um querer por parte da instituição de que os livros circulem e estejam mais próximos das crianças, que os livros possam participar da rotina na casa das crianças, possam ter sua leitura

mediada por seus familiares, o custo e o valor de reposição do material de leitura literária é alto, e seu estrago/perda/dano, pode interferir no fato de que outras crianças não tenham o acesso a eles.

A mediação pedagógica do professor com relação à literatura infantil foi percebida nos PPPs quando da preocupação com os planejamentos coletivos para as atividades denominadas coletivas e que são referendadas no calendário da instituição como sendo semanal, quinzenal ou mensal. As ações de cunho mais específicas das salas de referência, como ressaltado anteriormente, pouco aparecem nos PPPs. Supomos que para dar conta de uma questão tão específica, seria necessário um tempo maior de pesquisa e uma entrada nas instituições para a realização de observações, conversas ou entrevistas com os profissionais que lá atuam. Este pode ser o foco de uma nova pesquisa a ser realizada diretamente nas instituições, verificando uma dinâmica de atuação de como o que está registrado nos PPPs se realiza no cotidiano, sobre as dificuldades enfrentadas, os momentos de planejamento, as reuniões pedagógicas, as seleções de leituras apontadas ao trabalho de leitura/contação às crianças.

Algumas questões elencadas na leitura dos PPPs e que, direta ou indiretamente se referem à literatura, mas não foram suficientemente estudadas nesse espaço de tempo de mestrado, e constituem bons motivos de investigações, como os eventos de leitura realizados nas instituições com as famílias, no caso: café literário, feira do livro, amostra literária, dia cultural, projeto Floripa Letrada, bem com as festas da família, evento este presente em muitas instituições, mas demarcados no PPP de apenas quatro Creches, cinco Neis e dois Neis Vinculados.

A referência ao trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, conforme a leitura dos PPPs aparece no PPP de apenas nove instituições, no trabalho de quatro Creches e cinco Neis. Esse pequeno número indica a não observação às DCNEI, que, em seu artigo oitavo, determina que a proposta pedagógica das instituições deve promover “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2009b). No ano de 1994, a Lei Municipal de nº 4.446, “determinou a inclusão, nos currículos escolares, de conteúdos históricos e culturais dos afro-brasileiros” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 13), fato que demonstra uma preocupação da Rede com as discussões e propostas de educação em diferentes perspectivas de inclusão, respeito às diferenças e pluralidade. E, em 2016, foi publicado o documento intitulado *Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica*, “cujo

objetivo principal é qualificar as ações pedagógicas” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 9). Desde 1996, os documentos da RME vêm marcando e demarcando um trabalho com a ERER, que merecem ser vistos e considerados noutras pesquisas.

Outro destaque seria o estudo de como são planejados e organizados os momentos de sono nas instituições, haja vista as inúmeras propostas referendadas nos PPPs a este momento da rotina da maioria das crianças que frequentam a instituição de Educação Infantil. Alguns documentos falam em sono, em descanso, em relaxamento e alguns se utilizam de estratégias de leitura de histórias, enquanto atividades àqueles que não dormem. Convém destacar que o documento PMF de 1996, destacava que “a hora do sono” era um momento de discussões e controvérsias entre os educadores, e sugeria o encaminhamento com relação ao descanso, ao relaxamento, à audição de músicas suaves e de histórias, no horário compreendido entre as 12 e as 13 horas, e não ao sono, necessária e obrigatória. Será que há um vínculo relacionado ou criado ao ato de ouvir histórias, contadas ou lidas, ao ato de dormir? Será que toda história ou música aparentemente calma, acalma? Será uma boa estratégia começar a ler uma história e ter uma ou mais crianças adormecidas, no decorrer do processo de leitura? Será essa a intenção? Ou serão outras?

Outro destaque estaria relacionado à valorização da linguagem escrita e visual na divulgação do que ocorre nas próprias instituições, e é por elas selecionado para virar notícia. Falamos da possibilidade de pesquisa a partir do estudo dos jornais publicados e editados pelas próprias instituições, e distribuídos às famílias, sendo que, de acordo com os PPPs, há edição em seis Creches, um Nei e um Nei Vinculado. Outro estudo também poderia se pautar nas edições dos jornais publicados pela SME, os quais são impressos e enviados às instituições, que os abastecem com notícias enviadas à edição, mas que também são passíveis de pesquisa online. Ambos refletem a seleção de notícias das próprias instituições para socialização a um grupo maior: famílias ou município.

Realizar esta pesquisa foi redescobrir, através da releitura dos documentos da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, o quanto esses documentos revelam do envolvimento de seus profissionais na construção de uma política de atendimento que prima pelo respeito à criança e à infância.

Nesse processo de pesquisa, de descobertas e de possibilidades inúmeras de trabalhos realizados, ou planejados de serem realizados coletivamente nas instituições de Educação Infantil, revelados na escrita

de seus PPPs, foi possível perceber a valorização e o destaque ao trabalho com a literatura no cotidiano do planejamento docente, bem como o comprometimento com a educação da infância. Ou seja, há, sim, um lugar, um espaço e um destaque à literatura nos PPPs da maioria das instituições de Educação Infantil da Rede de Florianópolis.

Estamos ciente que este trabalho não revela o cotidiano das instituições, mas mostra o que se propõem a ser realizado com as crianças. Revela o planejamento, o pensar das ações de um grupo e o respeito por parte das instituições e de seus profissionais por um trabalho intencional, pedagógico e de qualidade a ser efetivado com as crianças. Revela o compromisso de uma rede, que precisa ter seus documentos conhecidos, lidos e colocados em prática. Revela a postura de todo um grupo de profissionais que valoriza seu trabalho docente e que se aprimora constantemente.

Que o lugar da literatura possa estar disponível ao acesso, ao desbravamento, ao conhecimento! Que a leitura literária possa ser motivo à formação docente. Que tenhamos a consciência de que o aprender e o ensinar é parte essencial na constituição de todo e qualquer indivíduo e que não finda. Que não nos cansemos de buscar novidades, de realizar leituras, de inovar nossas práticas, de compartilhar nossos saberes, de imaginar e de criar.

Que possamos ousar, inventar, atravessar e descobrir novos mundos, lugares e opiniões num livro, na escuta de um caso, no assistir de uma peça, na leitura de uma obra de arte, no ato de assistir um filme, na escuta de uma música, nas infinitas possibilidades criativas que a literatura e a arte não nos cansam de propiciar. Que leiamos e incentivamos o ato de ler, sempre e cada vez mais!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das letras, 2011. p. 7-11.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Adaptação em estudo. In: CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **A adaptação literária para crianças e jovens**: Robinson Crusoe no Brasil. Teresina: EDUFPI; Curitiba: CRV, 2014. p. 13-16.

ALBUQUERQUE, Cinthia Silva de. **Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12856>>.

ANDRADE, Lizabeth Oliveira de. **Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/137813/andrade_lo_me_mar.pdf?sequence=3>.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP, Alínea, 2009. p. 37-50.

BALÇA, Angela; SOUZA, Renata Junqueira de. Políticas públicas de leitura em Portugal e Brasil: novos caminhos, velhos problemas. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.35, n. 3, p. 371-379, set./dez., 2012. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11771/8394>>.

BALSAN, Silvana Ferreira de Souza; DEBUS, Eliane. Os recursos para o contar histórias: das tramas que o entretecem. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar**. Campinas, SP, Mercado das letras, 2016. v. 2. p. 153-171.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. A significação do projeto político pedagógico: um olhar avaliativo. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 227-239, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12339/7115>>.

BARCELOS, Ana Regina Ferreira de. Supervisão na educação infantil e a organização do trabalho educacional pedagógico. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo, 2010. p. 93-105.

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BELTRAME, Valmor. Teatro de animação: do ilustrativo à forma animada. In: BLUMENAU, Fundação Cultural. **Revista do segundo festival nacional de teatro infantil de Blumenau, SC**, Blumenau, 1998.

BORELLA, Thaís. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em:

<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138334/borella_t_m_e_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei nº 10.069, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745:ceb-2009&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009b.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013b.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2012. p. 3-19.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais**: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CADERMATORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAFÉ, Ângela Barcellos. A formação do contador de histórias. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia; MORAES, Taiza Mara Rauen (Org.). **Contar histórias**: uns passarão e outros passarinhos. Joinville: Editora da Univille, 2015. p. 184-200.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CARREGOSA, Márcia Cecília de Oliveira. A importância da literatura infantil para a aprendizagem significativa da criança. **Revista Letrando**, Paripiranga, BA, v. 1, 2012. Disponível em: <<http://revistaletrando.com/revista/volume1/15.Marcia.pdf>>.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura acadêmica, 2006. p. 127-141.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **As crianças contam as histórias**: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais. Teresina: Edufpi, 2011.

CHAVES, Marta et. al. Aprendizagem e desenvolvimento: uma perspectiva pedagógica e psicopedagógica com literatura infantil. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 31, n. 95, p. 152-157, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: ago. 2017.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. SP, Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. SP, Moderna, 2000.

CORSINO, Patricia. Apresentação. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014a. p. 11-22.

CORSINO, Patricia. Literatura infantil: as crianças e as leituras. In: CORSINO, Patrícia. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014b, p. 25-37.

CORSINO, Patricia. Literatura na pré-escola: entre propósitos e despropósitos. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014c, p. 123-136.

COSTA, Maráisa Mendes da; RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Educação infantil: leitura como espaço de fruição. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 128-140, jul. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/82>>.

DANNA, Taís. **Literatura e imaginação**: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90653>>.

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

DEBUS, Eliane. A palavra poética na infância: a que(m) será que se des(a)tina? In: PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; CONDE, Soraya Franzoni (Org.). **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de educação infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2016. p. 151-168.

DEL'BIANCO, Marina Loureiro. O teatro na educação infantil. In: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 105-116.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A construção de uma alternativa curricular para a pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 19, n. 63, p. 126-152, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200008>.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita; RODRIGUES, Danielle Gomes. Projeto político-pedagógico: construção de política curricular no contexto da prática. **Terci**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 34-46, 2014. Disponível em: <<http://www.cneerj.com.br/ojs/index.php/temiminos/article/view/46>>.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem e a atuação do professor na educação infantil. In: PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; CONDE, Soraya Franzoni (Org.). **Desafios e perspectivas da formação continuada de professores de educação infantil em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP/UFSC, 2016. p. 123-149.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. Literatura infantil e juvenil, cultura e ensino. In: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (Org.). **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. TubarãoSC: Copiart, 2016. p. 59-72.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. **Traduzindo em ações, das diretrizes a uma proposta curricular: Educação infantil**. Florianópolis: PMF/SME, 1996.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 01/2009, de 29 de abril de 2009. Fixa normas para Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. **Diário oficial do Município de Florianópolis**, Florianópolis, 2009a.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução CME nº 03, de 1 de abril de 2009. Dispõe sobre os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura AfroBrasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educativas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Florianópolis**, Florianópolis, n. 21, 1 jul. 2009b.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: PMF/SME, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. **Orientações sobre o sono na educação infantil**. Florianópolis: PMF/SME, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. **Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: PMF/SME, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação. Portaria nº 008/2015. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Unidades Educativas da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Florianópolis**, Florianópolis, SC, 2 fev. 2015b. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/21_05_2015_14.14.45.1da3bb3b11b14f8f43600f0e23be3bff.pdf>. Acesso em: jul. 2016.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. **Matriz curricular para educação das relações étnico-raciais na educação básica**. Florianópolis: PMF/SME, 2016.

FURTADO, Thamirys Frigo. **Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/169071/3/42148.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque: contar histórias na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

GIRARDELLO, Gilka. Rodas de histórias nas cidades: uma poética compartilhada. In: MEDEIROS, Fábio Henrique Nunes; VEIGA, Maurício Biscaia. MORAES; Taiza Mara Rauen (Org.). **Contar histórias: uns passarão e outros passarinhos**. Joinville: Editora da Univille, 2015. p. 130-137.

GIROTTI, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata J. Práticas de leitura na infância: desatando os nós da formação de ouvintes e eleitores. In: GIROTTI, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata J. (Org.). **Literatura e educação infantil: livros, imagens e práticas de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. v. 1. p. 11-38.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. Tradução de Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

HAUPT, Carine; ANDRADE, Karylleila dos Santos; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. **Lingua(gem), textualidade e literatura infantil**: concepções e práticas. Palmas, TO: Eduft, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. GOBATO, Carolina. Percorrendo trajetões e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (Org.). **Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. p. 69-84.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica cotidiana na educação infantil: apontamentos. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. (Org.). **Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: Edipucrs, 2015. p. 101-110.

KIRCHOF, Edgar Roberto; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Contação de histórias: uma análise da escolha de histórias em um recorte de experiências gaúchas. **Conjectura**: filosofia e educação, Caxias do Sul, RS, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/24>>.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LUCAS, Eliane R. de Oliveira; CALDIN, Clarice Fortkamp; SILVA, Patrícia V. Pinheiro da. Biblioterapia para crianças em idade escolares: estudo de caso. **Perspectivas em Ciências da Informação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362006000300008&lang=pt>.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07042011-141501/pt-br.php>>.

MARTINS, Catarina Xavier Gonçalves. A literatura como brinquedo e a formação da criança leitora. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos, SP, v. 6, n. 2, p. 468-475, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/263/213>>

MEIRELES, Cecília. **Viagem e vaga música**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores associados, 2005. p. 23-40.

MELLO, Suely Amaral. Considerações finais: não fazer das palavras um atalho ao conhecimento. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009. p. 163-172.

MELLO, Suely Amaral. Contribuições da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo gráfica e editora, 2010. p. 42-52.

MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. v. 1, p. 39-56.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. MILLER, Stela. (Orgs.). **Vygotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara, SP, Junqueira & Marin, 2006, p. 181 – 192.

MESQUITA, Armindo. Memórias de um cavalinho de pau. In: AZEVEDO, Fernando (Org.). **Infância, memória e imaginário**: ensaios sobre literatura infantil e juvenil. Portugal: Universidade do Minho, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Na história do ensino de literatura no Brasil: possibilidades para o século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200003&lang=pt>.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia et al.(Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 243- 268.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil em Florianópolis**: retratos históricos da rede municipal (1976-1996). Florianópolis: Cidade futura, 2000a.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papyrus, 2000b.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil, arte e criação: ensaios para transver o mundo. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo gráfica e editora, 2010. p. 54-76.

PAIVA, Ana Paula. CARVALHO, Amanda Carla Minca. Livro-brinquedo, muito prazer. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 13-47.

PARREIRAS, Ninfa. **Do ventre ao colo, do som à literatura: livros para bebês e crianças**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

PERROT, Jean. Os “livros-vivos” franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 33-53.

PIMENTEL, Fabiana Soares. **Infâncias e direitos das crianças na educação infantil: uma análise a partir do projeto político pedagógico**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3393>>.

QUEIROZ, Hélen. A literatura em jogo: suas faces, máscaras, metáforas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 39-54.

RAMOS, Ana Margarida; DEBUS, Eliane. Os estudos sobre literatura infantil e juvenil no Brasil e em Portugal: uma análise comparada. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 23, v. 1, jan./jun., 2015.

RIZZOLI, Maria Cristina. Leitura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP? Autores associados, 2005. p. 5-22.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora, 2010. p. 12-20.

SALUTTO, Nazareth; CORSINO, Patrícia. Leitura literária na creche: do direito de crianças e adultos à construção de elos de coletividade. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 95-111.

SANDRONI, Laura Constância. **De Lobato a Bojunga**: as reações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANTOS, Luciana Mara Espíndola. Norteando práticas pedagógicas: um olhar sobre documentos elaborados pela secretaria de educação de Florianópolis (1996-2012). **Políticas educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 110-123, 2013.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da; CHEVBOTAR, Aletéia Eleutério Alves. Os bebês e os livros: a comunicação afetiva. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. v. 1, p. 57-84.

SILVA, Rosita Mattos da; CORSINO, Patrícia. O que cabe em um livro? Pensando a leitura literária de crianças do primeiro ano do ensino fundamental. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Travessias da literatura na escola**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014. p. 139-154.

SILVA, Valéria Santos da. Foi assim que me contaram, foi assim que te contei: diálogos e reflexões sobre a narração de histórias. In: SOUZA, Renata Junqueira de et al. (Org.). **A arte narrativa na infância**: práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 17- 26.

SIMÕES, Vera Lúcia Blanc. Histórias infantis e aquisição da escrita. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 1, jan./mar. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100004&lang=pt>.

SISTO, Celso. **Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012. E-book.

SMOLKA, Ana Luiza. Comentários. In: VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. Comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

SOUZA, Ingobert Vargas de. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil**: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Renata Junqueira de; MARTINS, Irando Alves. Educação infantil e literatura: um direito a sonhar, ampliar e construir repertório. **Conjectura**: filosofia e educação, Caxias do Sul, RS, v. 20, n. especial, p. 221-239, 2015. Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/3660>>

STEININGER, Isabela Jane. **A prática pedagógica nas instituições de educação infantil**: um estudo de caso sobre o que indicam as professoras. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo: Hucitec, 2016.

VIEIRA, Ana Luiza da Silva. **Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da rede municipal de Santo André**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível em:
<<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1207>>.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A educação estética. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 323-363.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância.** Tradução de Zoia Prestes. Comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

WIGGERS, Verena. **A educação infantil no projeto educacional-pedagógico municipal.** Erechim: São Cristóvão, 2000.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A leitura da literatura infantil brasileira. In: DEBUS, Eliane Santana Dias (Org.) **A literatura infantil e juvenil de língua portuguesa: leituras do Brasil e d'além mar.** Blumenau: Nova letra, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

ZILBERMAN, Regina. A teoria da literatura nos bancos escolares. In: CECHINEL, André (Org.). **O lugar da teoria literária.** Florianópolis, Editora da UFSC; Criciúma: Ediunesc, 2016. p. 395- 417.

APENDICE 1: Resumos elaborados pelos autores das Dissertações selecionadas na BDTD a partir dos descritores associados: Literatura Infantil e Educação Infantil

Título: Literatura e imaginação: realidade e possibilidades em um contexto de educação infantil. **Autor:** Taís Danna.

Resumo do autor:

A escola pode ser um importante meio de difusão das atividades artísticas, entre elas a leitura ou contação de histórias, trabalhos com cânticos, poesias, lendas e folclores. Muitas dessas atividades, bem como o acesso aos livros, exercem um papel social importante, a medida que disseminam, de modo democrático, a informação, além de tornarem as pessoas inventivas e capazes de criação pessoal. Assim, tivemos como proposta neste trabalho investigar: de que modo, as professoras utilizam a literatura em um contexto pré-escolar? Esse modo se constitui como dispositivo para a objetivação da imaginação das crianças? Que espaços há para que possa vir a ser utilizada como tal? O olhar teórico que permeia o trabalho é o da matriz do materialismo histórico e dialético, pois tal matriz possibilita um contato vivo com mundo, com a pessoa do outro, na sua singularidade, mas sem dissociar o entendimento do significado das ações humanas de um contexto macro sócio-cultural. A pesquisa foi realizada com crianças, regularmente matriculadas na Pré-escola da Educação Infantil, seus respectivos pais e educadoras. As informações foram coletadas por meio da videografia, observação participante e entrevistas. As informações foram analisadas pela Análise Microgenética que é uma abordagem metodológica que busca a construção de dados através de atenção à detalhes e o recorte de episódios interativos. No que se refere ao modo como a literatura é utilizada, constatamos que esse vai ao encontro das necessidades das crianças, pois as educadoras são capazes de usar diversas modalidades narrativas, tornando as crianças conscientes da existência da infinidade de livros e introduzindo-as no mundo da leitura. A forma de contar a história ocorreu de modo diferente entre as educadoras, sendo que nas atividades desenvolvidas pela professora de sala de aula predominou o estilo de narrativa com o livro, que aqui denominamos de estilo-diálogo, por permitir maior interferência dos ouvintes; e com a bibliotecária o estilo utilizado foi a dramatização ou performance. Assim, pudemos observar que as crianças conseguem desenvolver e objetivar sua imaginação a partir do trabalho literário realizado na escola, pois na hora

do conto, elas concentram-se para acompanhar a história, despertadas pela curiosidade e desejo de saber o que vai ser dito. Elas encantavam-se com os sons produzidos, as músicas cantadas e as palmas. Encontramos momentos ricos de objetivação da imaginação, pois as crianças representaram personagens, tornando-se animais e bruxos, criaram músicas, palavras mágicas e brincadeiras de forma espontânea. Nas atividades de desenho ou colagem inovavam, fazendo além do esperado ou pedido pela professora. Durante a própria contação notou-se a capacidade das crianças de realizarem a intertextualidade, agregando às histórias experiências próprias, relacionando com outros textos lidos e fazendo leituras da imagem do livro.

Título: Os acervos, os espaços e os projetos de leitura em instituições públicas de educação infantil do Recife. **Autor:** Cinthia Silva de Albuquerque.

Resumo do autor:

A presente pesquisa objetivou investigar os espaços de leitura disponíveis em instituições educativas voltadas para o atendimento de crianças menores de seis anos e analisar as formas de acesso e de utilização de livros de literatura infantil que essas instituições têm proporcionado às crianças pequenas. Partindo do pressuposto de que a formação de leitores se inicia já na etapa da Educação Infantil e que para isso as crianças precisam ter acesso a bons livros de literatura e vivenciar experiências significativas de leitura mediadas por suas professoras, buscamos, especificamente, identificar os espaços de leitura existentes em instituições de Educação Infantil; analisar como estão organizados esses espaços; conhecer o acervo disponível nas salas das crianças, em bibliotecas ou em outros espaços de leitura dentro das instituições e identificar as estratégias que professores e coordenadores pedagógicos utilizam para criar diferentes possibilidades de acesso e de uso do livro de literatura pelas crianças. Para alcançar tais objetivos, utilizamos uma abordagem qualitativa que englobou a observação dos espaços de leitura nas instituições educativas visitadas e a realização de entrevistas. Os dados foram coletados em oito instituições da cidade do Recife: duas Creches com atendimento integral a crianças de zero a três anos, quatro Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e duas escolas de Educação Infantil. Foram entrevistadas, no total, vinte e seis professoras e sete coordenadoras pedagógicas. Os resultados evidenciam a ausência ou precariedade de bibliotecas e salas de leitura dentro das instituições de Educação Infantil que compuseram a amostra, bem como

a escassez de cantinhos de leitura no interior das salas das crianças. Por outro lado, os dados também mostraram que livros de literatura infantil de boa qualidade se fazem presentes nas instituições de Educação Infantil. No entanto, as dificuldades de espaço para organizá-los torna o acervo pouco acessível às crianças. Assim, na maior parte das instituições visitadas os livros estão guardados em armários de secretarias, na sala dos professores ou em depósitos, longe do alcance das crianças. Outro fato importante é que a maior parte das instituições visitadas não desenvolve projetos mais amplos de leitura, ficando a cargo de cada professora promover, individualmente, momentos de leitura ou contação de histórias em suas respectivas salas. O presente estudo reforça a idéia de que é fundamental desenvolver ações articuladas envolvendo os três elementos enfocados na pesquisa, ou seja, os espaços organizados para ler, o acervo e a mediação de leitura. Assim, não basta investir em um aspecto sem considerar os demais. A pesquisa também aponta a necessidade urgente de investimentos públicos simultâneos nessas áreas, no sentido de oferecer condições básicas para concretizar com qualidade a formação de crianças leitoras desde a Educação Infantil.

Título: Desenvolvimento da memória em crianças pré-escolares por meio de atividades literárias: contribuições da teoria histórico-cultural.

Autor: Lizbeth Oliveira de Andrade

Resumo do autor:

Esta dissertação é um estudo bibliográfico sobre o desenvolvimento da função psíquica memória em crianças pré-escolares, tendo como aporte teórico a Teoria Histórico Cultural, realizado junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, vinculada à Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas. A pesquisa teve como questão central: “Quais as contribuições das atividades literárias para pensarmos a formação e o desenvolvimento da memória segundo a concepção dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural Vygotsky e A. R. Luria, em crianças da Educação Infantil?” Partimos da hipótese de que as atividades literárias, quando intencionalmente organizadas, podem colaborar com o desenvolvimento de funções psíquicas superiores, dentre elas a memória. O objetivo foi compreender o processo de desenvolvimento da função psíquica memória em crianças pré-escolares segundo os estudiosos Vygotsky e A. R. Luria e de seguidores contemporâneos da Teoria Histórico-

Cultural (THC) e de modo específico, propor uma reflexão, a partir das referências localizadas, sobre atividades literárias que possam ser capazes de mobilizar o uso e o desenvolvimento dessa função psíquica, a memória, em crianças de idade pré-escolar e que poderão servir como base orientadora para uma proposta de trabalho dos educadores. Por ser de natureza bibliográfica, o caminho percorrido durante a pesquisa centrou-se na realização da localização, reunião, sistematização e análise de referências bibliográficas dos estudiosos Vygotsky e A. R. Luria e de seguidores contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural (THC), sobre o desenvolvimento da memória e de estudiosos contemporâneos da área da leitura e da Literatura infantil para reflexões acerca da formação e do desenvolvimento de memória na Educação Infantil. Neste contexto, a pesquisa teve como principal resultado a compreensão sobre o processo de desenvolvimento da memória segundo os estudiosos da Teoria Histórico-Cultural e confirmamos a nossa hipótese inicial de que as atividades atreladas ao texto literário iniciadas desde a Educação Infantil, mobilizam a organização das funções psíquicas superiores, fazendo-se avançar dos seus modos mais elementares para seus níveis mais elaborados e complexos.

Título: Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da teoria histórico-cultural: contribuições de práticas literárias na primeira infância. **Autor:** Thaís Borella

Resumo do autor:

A dissertação de mestrado apresentada esteve vinculada a linha de pesquisa 3 - Infância e Educação, do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia FCT - UNESP/Presidente Prudente, e teve como objetivo compreender o processo de desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, em especial da linguagem humana, e estudar as contribuições que as atividades de leitura literária planejadas, organizadas e adequadamente mediadas podem promover no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem infantil no interior da escola e na educação de crianças entre 2 (dois) e 3 (três) anos de idade. Utilizamos como referencial teórico - metodológico a Teoria Histórico-Cultural e realizamos uma pesquisa empírica alicerçada no método Materialista Histórico Dialético, realizada junto às crianças de uma escola de Educação Infantil, sujeitos da pesquisa, que vivenciaram situações de aprendizagem estruturadas em atividades com livros de literatura infantil que compõem o acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar

(PNBE). Para a efetivação do processo de intervenção foram realizados 12 (doze) encontros no Centro de Convivência Infantil – CCI “Chalézinho da Alegria” da UNESP de Presidente Prudente, orientados pelos membros do Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e Teoria histórico-cultural (GEIPEE-thc), e nas pesquisas teórico-práticas desenvolvidas pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) Maria Betty Coelho. Decidimos trabalhar com a Educação Infantil, em particular com crianças entre dois e três anos de idade por entendermos esse período etário como crucial na formação dos processos psíquicos superiores humanos, e concebermos que, ao evoluir no processo de comunicação (emocional – social) a criança acumula experiências culturais que lhe permitem avançar no seu processo de desenvolvimento humano. Neste sentido, a educação escolar deve priorizar atividades educativas que promovam o avanço da linguagem infantil, fator que pode e deve ser estimulado pelas várias formas de linguagem humana, dentre elas a linguagem literária. A partir dos dados produzido, concluímos que as práticas de ensino com o livro literário contribuem para a formação das capacidades necessárias para a constituição da personalidade humana, em especial da linguagem infantil, auxiliando no desenvolvimento da compreensão da língua materna, propiciando a capacidade de imitação, ampliação do vocabulário e auxiliando na formação da linguagem como função de comunicação e generalização.

Título: Espaços e tempos coletivos de leitura literária na educação infantil da rede municipal de Florianópolis (SC). **Autor:** Thamirys Frigo Furtado.

Resumo do autor:

A presente pesquisa teve como objetivo mapear os espaços e tempos coletivos de leitura literária nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC). Este estudo realizou-se com e para as crianças, com o intuito de perceber a formação de crianças-leitoras, dialogando com o campo da literatura infantil, buscando contribuir para as reflexões sobre a leitura literária como potencializadora da formação leitora e inserção da criança na cultura letrada. Por isso realizamos uma pesquisa quantitativa e qualitativa que se efetivou no mapeamento por meio do qual foram identificados quais são os espaços e tempos coletivos de leitura literária encontrados em 71 instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O encaminhamento dos questionários enviados às

instituições iniciou em junho de 2015, finalizando em dezembro de 2015. O referencial teórico utilizado para a construção deste trabalho pautou-se nas leituras de Magda Soares (2004; 2008; 2009), Luiz Percival Leme Britto (2005), Suely Amaral Mello (2010; 2012) e Mônica Correia Baptista (2010a; 2013) no que diz respeito ao letramento e alfabetização; Rildo Cosson (2006; 2009), Eliane Santana Dias Debus (2006; 2010) e Flávio Pereira Camargo (2010) na discussão sobre letramento literário e leitura literária; Rosa Batista (1998; 2001) e Maria da Graça Souza Horn (2007) no que se refere à organização do tempo e espaço na Educação Infantil; Mônica Correia Baptista (2012; 2010b) e Yolanda Reyes (2010) nas discussões sobre leitura literária na primeira infância; e Eloisa Acires Candal Rocha (2008) no que se relaciona à criança e infância, entre outros estudiosos e documentos de referência da Educação Infantil. A análise dos dados foi efetivada a partir de cinco categorias, quais sejam: Os espaços e tempos diferenciados; Os(as) profissionais responsáveis; O acervo; O planejamento; e Os tempos e espaços coletivos de leitura literária. Tais categorias nos levaram a constatar que a maior parte das unidades possuem diferentes tempos e espaços coletivos de leitura literária, organizados e planejados pelos próprios professores(as) e demais funcionários da instituição, considerando que não existe biblioteca em todas as instituições. Dessa forma, concluímos que há profissionais preocupados com a formação dos pequenos leitores, realizando ações que incluem as crianças na cultura letrada.

APÊNDICE 2: Resumos elaborados pelos autores da Tese e das Dissertações selecionadas na BDTD a partir dos descritores associados *Projeto Político Pedagógico e Educação Infantil*

Título: A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação infantil. **Autor:** Amanda Cristina Teagno Lopes Marques.

Resumo do autor:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que tem por objeto o registro de práticas e a documentação como elemento da cultura pedagógica no contexto da Educação Infantil e visa a responder à seguinte questão: De que maneira o registro de práticas e a documentação vêm sendo construídos no cotidiano do trabalho pedagógico para a Educação Infantil, e qual a relação entre documentação pedagógica e a construção de uma pedagogia para a infância no contexto de um projeto político-pedagógico em ação? Tem como objetivo geral analisar as possibilidades relacionadas à inserção de práticas de registro e documentação na Educação Infantil enquanto elemento constitutivo do projeto político-pedagógico em ação, e como objetivos específicos a) identificar e analisar experiências de registro e documentação como parte da cultura organizacional de instituições de Educação Infantil; b) compreender as possibilidades decorrentes do registro como cultura organizacional e como cultura pedagógica para a Educação Infantil; c) refletir sobre o processo de construção de uma "cultura do registro" no contexto da Educação Infantil; d) indicar elementos a serem considerados por políticas públicas para a Educação Infantil. Como procedimento metodológico, foi realizado estudo de caso coletivo (STAKE, 1994, 1999), ou estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), no qual foram investigadas quatro pré-escolas municipais (três em São Paulo e uma em Bolonha) que desenvolvem práticas de registro e documentação como elemento de seu projeto coletivo. A investigação pautou-se na concepção de criança como pessoa, sujeito de direitos e produtora de cultura, e de infância como categoria social (QVORTRUP, 1993; SARMENTO, 2007; CORSARO, 2002). No campo da Educação Infantil, partimos do reconhecimento da função social de creches e pré-escolas, concretizado em um projeto político-pedagógico apto a conferir identidade a essa etapa educacional e pautado na promoção de múltiplas experiências de aprendizagem e desenvolvimento, considerando as especificidades da criança pequena (KRAMER, 1986, 1997). Partimos, ainda, do conceito de documentação pedagógica como atividade de

recuperação, escuta e reelaboração da experiência por meio da narração de um percurso e da explicitação de pressupostos das escolhas realizadas (PASQUALE, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, AZEVEDO, 2002; BENZONI, 2001, entre outros), atividade que se relaciona ao planejamento, à avaliação e à reconstrução do projeto político-pedagógico. Como resultados, apontamos para a historicidade das práticas de registro e documentação construídas pelos diferentes coletivos institucionais em sua interação com os desafios concretamente vivenciados pelos sujeitos; a documentação pedagógica, portanto, relaciona-se ao projeto político-pedagógico institucional, e configura-se em diferentes modalidades, não se podendo falar em um único modo de fazer, por se tratar de uma postura ou concepção. O registro e a documentação pedagógica possibilitam a construção de memória e autoria, a reflexão sobre as práticas, a visibilidade do trabalho pedagógico, a comunicação e a aproximação às famílias, o que pode ser potencializado quando a atividade é assumida pelos coletivos institucionais. Em última instância, há que considerar o registro e a documentação como aspectos inerentes a um projeto pedagógico para a infância, o que deve ser reconhecido, valorizado e estimulado pelas políticas públicas a partir da consideração das reais necessidades de cada contexto.

Título: Infâncias e direitos das crianças na educação infantil: uma análise a partir do projeto político pedagógico. **Autor:** Fabiana Soares Pimentel.

Resumo do autor:

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão, na Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão. Investigamos um tema que expressa uma urgência significativa para a educação infantil: a relação/articulação entre Projeto Político Pedagógico e a garantia dos direitos da criança, destacando-se as políticas implementadas nas últimas décadas e as práticas educativas. A investigação teve como objetivo compreender como o Projeto Político Pedagógico é um instrumento de organização do trabalho político e pedagógico que revele e efetive a criança como sujeito de direitos. A metodologia da investigação fundamentou-se na pesquisa qualitativa e os instrumentos para a obtenção dos dados abrangeram observações, registros em diário de campo e entrevistas. Na análise documental, trabalhamos com documentos oficiais, voltados para a Educação

Infantil, elaborados pelo MEC, pela SME, pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia, e pelas Instituições Pesquisadas (Projeto Político Pedagógico). A pesquisa empírica foi realizada em duas etapas, sendo a primeira constituída por observações e registros em dois Centros Municipais de Educação Infantil em Goiânia, a segunda por realização de entrevistas nessas instituições. O referencial teórico utilizado para análise e reflexão crítica do objeto de estudo foi constituído a partir de autores com produção significativa tanto no campo das políticas educacionais, quanto na área das práticas educativas para Educação Infantil como: Ariés (1981); Charlot (1986); Kramer (1995); Kuhlmann Jr. (2001); Merisse (1997); Rizzinni (2008); Rosemberg (1989); Haddad (1991) e outros. Os resultados desse estudo indicaram que a partir da segunda metade do século XX, aquilo que se constitui história da infância e da criança brasileira, e conseqüentemente a formulação de suas concepções, foi sintetizada pelo recorte do aparato jurídico-legal. Portanto, considera-se que sem a apreensão daquilo que se entende por infância, criança e seus direitos no campo da relação entre lógico-histórico e das condições concretas e objetivas e dos projetos políticos pedagógicos das instituições de educação infantil, a concepção e efetivação de infância, criança e seus direitos, continuam abstratas. Por fim, enfatiza-se a necessidade de compreender os processos de construção da Educação Infantil, que garantam, acima de tudo, os direitos das crianças.

Título: Projeto político-pedagógico na creche: participação e protagonismo da equipe de funcionárias (os) de uma unidade da rede municipal de Santo André. **Autor:** Ana Luiza da Silva Vieira.

Resumo do autor:

Esta pesquisa-intervenção analisa como professoras e funcionárias(os) compreendem a participação, o pertencimento e o protagonismo das(os) funcionárias(os) no processo de elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da creche no decorrer dos anos 2013, 2014 e 2015, ressaltando que a própria pesquisadora encontra-se na condição de diretora da unidade escolar. O universo da pesquisa é uma creche com crianças de zero a três anos de idade, localizada na cidade de Santo André-SP, e os participantes da pesquisa são integrantes da equipe gestora, professoras e funcionárias(os) de diferentes segmentos: equipe da limpeza, da cozinha, da secretaria, agentes de desenvolvimento infantil (ADI). A metodologia do tipo qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; FRANCO; PIMENTA, 2008; FREIRE, 2014) orientou o

levantamento dos dados por meio da leitura e análise do PPP dos anos de 2013, 2014 e 2015, da observação participante e da realização de 11 rodas de conversa. Da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) dos documentos da escola, dos registros de observação e das transcrições das audiografações das rodas de conversa, foram identificadas categorias interpretadas ao longo do trabalho. A pesquisa fundamenta-se em estudos no campo da gestão democrática e PPP na escola (FREIRE, 1967; 1982; 1997; 2002; 2014), (PARO, 2001; 2007), (GADOTTI, 2007; 2014); e da infância e Educação Infantil (CAMPOS, 1993; 1994; 2009), (KUHLMANN JR., 2011), (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2007; 2013) dentre outros. Os resultados indicam contradições no que se refere às concepções de creche, Educação Infantil, gestão escolar, formação continuada em serviço e valorização profissional. Mesmo diante das contradições evidenciadas pelos participantes da pesquisa, constata-se que, na medida em que a(o) funcionária(o) participa da elaboração, andamento e avaliação do PPP e se sente valorizado e reconhecido pela sua participação, vai se tornando pertencente e protagonista desse processo. Conclui-se que, o protagonismo na elaboração e acompanhamento do PPP está vinculado ao exercício da gestão democrática vivenciado na creche, tendo clareza de sua relativa autonomia, o qual busca promover a participação por meio da criação de espaços formativos instituídos pela equipe gestora para que as dimensões de caráter administrativa, política e pedagógica do trabalho da creche possam ser discutidas coletivamente pelas(os) profissionais da creche em diálogo permanente. Nesse percurso, que de modo algum é linear, as contradições se põem em diversas instâncias: na política pública, que investe na formação em serviço e, ao mesmo tempo, não cria condições para evitar a constante rotatividade do quadro de profissionais e; na creche que, ao se investir nos espaços de diálogo tem de se preparar para os conflitos que emergem das relações que se dão entre as pessoas e que são reveladoras, inclusive, das contradições presentes na própria política pública. Toda essa vivência gera o modo como cada um e cada uma atribui sentido de pertencimento e significado ao seu protagonismo e à sua participação no PPP da creche.