



1290003474



FE

TCC/UNICAMP M3661

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNA DE FÁTIMA CALEGARI DA SILVA MARTINHO

200803092

O livro e a criança pequena:

Contando histórias na Educação Infantil (0 a 3 anos)

CAMPINAS

2007



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNA DE FÁTIMA CALEGARI DA SILVA MARTINHO

***O livro e a criança pequena:
Contando histórias na Educação Infantil (0 a 3 anos)***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade Estadual
de Campinas, como requisito para obtenção do
grau de Graduação em Pedagogia, sob a
orientação da Profª Dirce D. Pacheco e Zan.

CAMPINAS
2007

M366L	Martinho, Bruna de Fátima Calegari da Silva O livro e a criança pequena : contando histórias na educação infantil (0 a 3 anos) / Bruna de Fátima Calegari da Silva Martinho. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.
-------	--

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação infanti. 2. Literatura infanto-juvenil. 3. Arte de contar histórias. 4. Educadores - Formação. I. Zan, Dirce Djanira Pacheco e. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-647-BFE

Dirce D. Pacheco e Zan

Orientadora

Leila Cristina Borges da Silva

Segunda Leitora

*Dedico este trabalho a todos aqueles que,
de alguma forma,
contribuíram para sua realização.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente por ter permitido que o sonho de ingressar na UNICAMP se tornasse real e também por ter me dado condições para chegar ao fim do curso de Pedagogia e realizar este trabalho.

Muito obrigada à Professora Dirce, que com toda a calma, paciência, tranquilidade, doçura e, ao mesmo tempo, profissionalismo, experiência e conhecimento, orientou-me durante todo o processo de realização da pesquisa.

Sou grata também à Professora Ana, grande responsável pela temática do trabalho. Através de suas aulas apaixonei-me pelo contar histórias e decidi pesquisar sobre o mesmo na Educação Infantil. E à Leila, que através da Professora Ana tive a oportunidade de conhecer e admirar seu trabalho, por ter aceitado ser a minha segunda leitora.

Agradeço, por fim, a todos, que de alguma forma (e todas elas importantes) contribuíram para a realização e conclusão da presente pesquisa.

*“Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer,
de divertimento dos melhores...
É encantamento, maravilhamento, sedução...”*

Fanny Abramovich

RESUMO

Por que contar histórias para as crianças de 0 a 3 anos? Como contar? O que contar, que livros usar?

Buscando entender qual a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança pequena e aperfeiçoar meu trabalho como Educadora Infantil em relação à prática de contar histórias, realizo a presente pesquisa através de estudo bibliográfico (análise das produções sobre a temática) articulado à pesquisa participante (análise sobre minha prática, onde atuo como pesquisadora que observa as situações e interfere, participa das mesmas).

A pesquisa mostra a importância da prática de contar histórias para o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos, pois proporciona o hábito e o prazer pela leitura, incita a imaginação e curiosidade, faz a criança emocionar-se, contribui para a constituição de suas linguagens, propicia novos aprendizados e estimula sua memória. E traz contribuições acerca do “como” contar histórias (discutindo questões como o ambiente da leitura e a dramatização) e do trabalho da educadora infantil como mediadora entre o livro e criança pequena.

Palavras-chave: *educação infantil, literatura infantil, contar histórias, formação da educadora.*

SUMÁRIO

1 - Como tudo começou...	09
2 - Pensando a Educação Infantil no Brasil e sua relação com a Linguagem	15
3 – Contando histórias para a Turma da Centopéia e da Borboleta	
3.1 A creche	21
3.2 A prática de contar histórias e o desenvolvimento da criança	23
3.3 Como contar histórias para as crianças pequenas e o que ler?	
Refletindo sobre questões fundamentais	36
3.4 Compartilhando idéias e experiências	43
4– Considerações Finais	54
Referências Bibliográficas	56
Anexos	58

1 - COMO TUDO COMEÇOU...

*Era uma vez uma jovem...
Uma jovem que sempre quis trabalhar com crianças...
Uma jovem que sempre quis trabalhar com crianças e que, de repente, estava no meio delas...
E que vontade de contar-lhes uma história! Mas ler um livro para crianças tão pequenas?
Sim... Para crianças pequenas!
"Era uma vez..."*

Em agosto de 2006 comecei a trabalhar como Educadora Infantil na Creche Municipal Júlio Perini I, em Paulínia – SP. Até então, só trabalhara com as primeiras séries do Ensino Fundamental (como Monitora e, posteriormente, Professora), e, portanto, me deparei com inúmeras questões a respeito das especificidades da Educação Infantil.

Tinha dúvidas sobre como lidar, o que trabalhar, como trabalhar, o que avaliar, o que esperar das crianças de 0 a 3 anos.

Neste mesmo período, iniciei o sexto semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP. Uma das disciplinas era "Estágio Supervisionado I", ministrada pela Profª Drª Ana Lúcia Guedes Pinto. E como, naquele momento, eu estava cheia de dúvidas a serem sanadas sobre meu trabalho como Educadora Infantil, a professora permitiu que eu realizasse o estágio na creche onde atuava.

Trabalhava como Educadora Volante, ou seja, não tinha turma própria e sim era apoio das outras educadoras. Então acabei negociando e realizando meu estágio em uma das turmas que eu ajudava: a Turma da Centopéia (Infantil A – 2 anos e meio a 3 anos). É preciso ressaltar que nessa creche, cada turma tem um nome, escolhido pelas educadoras do grupo ou em comum acordo das mesmas com as crianças.

Compreendi que seria muito amplo trabalhar com todas as minhas dúvidas e, portanto, optei por selecionar um enfoque para as minhas observações e intervenções do estágio. A Literatura Infantil esteve sempre muito presente nas aulas da professora Ana (assim como fora na outra disciplina que tive ministrada pela mesma professora – “Práticas de Ensino nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental”), por isso acabei me envolvendo com a mesma e resolvi focar meu estágio na problematização acerca do contar histórias na Educação Infantil.

Iniciado o meu estágio, parti para o estudo a respeito da Literatura na Educação Infantil e sua articulação com as situações vivenciadas com as crianças da creche.

Os encontros com a Turma da Centopéia aconteciam semanalmente. Nós nos reuníamos na Casa da Boneca, um local mais afastado, tranquilo e silencioso na creche, e lá eu lia um livro, previamente escolhido, para a turma. Foram encontros riquíssimos (e também divertidos) através dos quais pude elaborar minhas primeiras idéias a respeito da prática de contar histórias para as crianças pequenas.

As reações e comportamentos da turma a cada contação foram me mostrando questões relativas à história contada, às ilustrações do livro, à materialidade do mesmo, ao espaço onde se realiza a leitura, à postura da contadora de histórias, às intervenções da mesma, à entonação de voz... Foi fantástico!

E tudo o que eu presenciava no estágio se encaixava perfeitamente nas leituras realizadas e nas discussões feitas nas aulas da Profª Ana.

Bourdieu e Chartier (1996) falaram-me da leitura como prática cultural e também de questões a respeito da materialidade do livro. Vieira, Fernandes, Silva e Martins (2005) mostraram-me como o tamanho do livro a ser lido é irrelevante diante

de uma boa história e de ilustrações que prendem a atenção do leitor. Guedes Pinto, Silva, Tempesta, Fontana e Shiohara (2005) atentaram-me para a importância do ambiente para a leitura. Questões teóricas iam se relacionando com as vivências...

Além disso, é claro, encantei-me com “Rita não grita!” (Flávia Muniz), “Menina bonita do laço de fita” (Ana Maria Machado), “O homem que amava caixas” (Stephen Michael King), “A casa sonolenta” (Audrey Wood) e com tantos outros livros que a Prof^a Ana utilizava sabiamente para iniciar suas aulas. Eles contribuíram profundamente para que eu “ampliasse meu repertório” em relação às histórias infantis e também me apaixonasse cada vez mais pelo contar histórias. Não tive a oportunidade de ouvir histórias tão lindas (ou tão engraçadas!) quando pequena e até mesmo durante minha formação como educadora.

Apesar de ter aprendido tanto, vi que tudo era um ponto de partida... Ainda havia muito o que descobrir, entender, compreender.

No ano seguinte (2007) deixei de ser Educadora Volante e assumi a Turma da Borboleta (Maternal B – 18 a 24 meses). Acostumadas a ver as crianças desta faixa etária “fugindo” das educadoras o tempo todo e “borboletando” pelos cantos da creche no ano anterior, eu e minha parceira Elaine (eu fico com a turma de manhã e ela à tarde) decidimos nomear nosso grupo como Turma da Borboleta! Nós imaginávamos as pequenas borboletinhas voando por todos os lados dando um baile nas educadoras!

E as dúvidas sobre a prática de contar histórias para as crianças pequenas acabaram se intensificando: **por que contar histórias para as crianças de 0 a 3 anos? Como contar histórias para as crianças desta faixa etária? O que contar, que livros usar?**

Por isso, decidi realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre “*O livro e a criança pequena: contando histórias na Educação Infantil (0 a 3 anos)*”, com o objetivo de **entender qual a importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança pequena e aperfeiçoar meu trabalho como Educadora Infantil em relação a prática de contar histórias.**

Optei por uma pesquisa de base **qualitativa**. Segundo Bodgan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem como fonte direta de dados o próprio ambiente de vivência dos sujeitos; é descritiva, já que os dados são analisados em sua riqueza e não quantificados; interessa-se pelos processos pelos quais passam os sujeitos em vez de preocupar-se com os resultados finais obtidos; analisa os dados de forma indutiva, construindo abstrações à medida que os dados vão se agrupando; estabelece estratégias que permitam levar em consideração as experiências do ponto de vista dos sujeitos analisados.

Certa de que o meu trabalho com a Turma da Borboleta é de fundamental importância para a pesquisa, mas, ao mesmo tempo, consciente de que é necessário investigá-lo no contexto de uma produção teórica já elaborada sobre o assunto, conclui que seria fundamental um **estudo bibliográfico** (análise das produções sobre a temática) articulado à **pesquisa participante** (estudo sobre minha própria prática como Educadora Infantil, onde atuo como pesquisadora que observa as situações e interfere e participa das mesmas). Decidi que as técnicas de coleta de dados da pesquisa seriam o **diário de campo**, através do qual as situações vivenciadas seriam registradas para que posteriormente fosse estabelecido um diálogo das mesmas com as teorias estudadas, e a realização de uma **entrevista** com profissional da Secretaria de Educação, mais especificamente,

do setor da Educação Infantil de Paulínia, para que eu esclarecesse questões a respeito do atendimento às crianças pequenas na cidade.

Definida a temática do TCC e os métodos pelos quais realizaria a pesquisa, esbocei um possível esquema do que constaria meu estudo e comecei a ler e fichar textos e livros. No entanto, ansiosa com a produção escrita e preocupada em seguir o “sumário”, que precocemente havia feito, acabei deixando de lado a riqueza de informações que minha prática com a Turma da Borboleta estava me proporcionando.

Em um dos encontros com minha orientadora, que desde o final do ano anterior aceitara orientar-me nesta pesquisa, nossa conversa nos levou a perceber a necessidade de voltar-me ao trabalho com as crianças para, a partir dele, realizar as leituras que se fizessem importantes.

Refletindo, então, sobre minha prática, voltei-me ao sentimento que despertara em mim logo que comecei a trabalhar como Educadora Infantil: a decepção com o fato da Literatura Infantil não se mostrar tão presente na creche como eu imaginava. Notei que as educadoras não liam tantas histórias para as crianças nem propiciavam situações de contato das mesmas com livros com muita frequência. O que para mim deveria fazer parte da rotina diária de cada turma, a prática de contar histórias, acontecia poucas vezes na semana. Percebi que havia uma certa resistência das educadoras em ler livros para as crianças porque acreditavam que não entenderiam ou não prestariam atenção devido ao fato de serem muito pequenas.

Quando realizei meu estágio na Turma da Centopéia (em 2006), li um livro para a turma a cada intervenção. E certa vez uma educadora perguntou como eu estava conseguindo realizar a leitura “lida ao pé da letra” e de livros mais longos com

a turma, sendo que ela não conseguia o mesmo com suas crianças (que, por sinal, eram maiores). Uma outra educadora logo entreviu e respondeu por mim, dizendo que as leituras davam certo porque se tratava de alguém “diferente” na turma, alguém que não era a educadora do grupo. Sendo assim, percebi que muitas educadoras não acreditavam que a prática de contar histórias para crianças tão pequenas poderia dar certo.

Foi a partir de então, que me questioneei sobre a função e importância da creche. E necessitei investigar a realidade de mudanças nas orientações políticas, bem como na concepção acerca do papel da Educação Infantil e do direito de acesso da criança a esta instituição. Voltei-me então a compreensão acerca destas transformações ocorridas nas últimas décadas no país.

2 - PENSANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

E SUA RELAÇÃO COM A LINGUAGEM

De acordo com o que aprendi durante minha formação, o assistencialismo era a única função da creche no período do seu surgimento e, nos últimos tempos, houve uma preocupação quanto ao aspecto educacional da mesma. Por isso, frente a desimportância da Literatura Infantil para muitas educadoras, me perguntava "Se hoje há uma proposta educacional para as creches, como é possível deixar de lado a prática de contar histórias para as crianças pequenas?".

Porém, vi que separar a história das creches em dois períodos, o do assistencialismo puro e o do surgimento do caráter pedagógico, é uma simplificação arriscada.

Kuhlmann (2004) discute a história da infância e da Educação Infantil. Segundo ele, a polarização assistência X educação, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, acaba atribuindo à história da Educação Infantil uma evolução linear: primeiro a fase higienista ou médica, depois a fase assistencial e por último, nos dias de hoje, a etapa educacional.

No entanto, para o autor, no interior de uma instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação, seja ela boa ou ruim para a criança que a recebe.

No processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre no Brasil (as crianças das elites freqüentavam os "jardins de infância"¹, de orientação froebeliana) o assistencialismo, ele mesmo, foi

¹ Froebel abriu seu primeiro kindergartens ("jardim de infância") na década de 1840, em Blankenburgo. Ao defender que a educação fosse ministrada por jardineiras, Froebel conclamava as mulheres a transcender seus papéis domésticos privados a aplicar suas qualidades maternais no contexto público de uma instituição – ao que chamou de *maternidade espiritual*, uma manifestação da ética feminina de cooperação, criação dos

configurado como uma proposta educacional. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representava uma concepção educacional: a educação para submissão. Educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres, diz o autor, era uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista que humilhava para depois oferecer o atendimento como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que partia de uma concepção preconceituosa da pobreza, como se os pobres não tivessem direito de receber uma “boa” educação.

A primeira característica da educação assistencialista era a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua (meio passível de contaminação) e o segundo aspecto desta proposta educacional era que a baixa qualidade do atendimento fazia parte dos seus objetivos (educação para preparar as crianças pobres para o futuro que com maior probabilidade lhes estaria destinado; não a mesma educação dos demais, pois desta forma as crianças pensariam mais sobre sua realidade e não se sentiriam resignadas em sua condição social).

Kuhlmann (2004) reconhece que a partir da década de 1960, com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, se ampliou o reconhecimento das instituições infantis como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças. A demanda destes setores promoveu uma recharacterização das instituições que passaram a ser encaradas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais. No entanto, não se pode dizer que foi somente

filhos e comunidade, em oposição aos valores patriarcais masculinos de competição e agressão. Froebel considerava fundamental a introdução de horas de trabalho manual na educação das crianças e desejava criar um amplo jardim em que florescesse o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância. (KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* Porto Alegre: Mediação, 2004, 3ª ed.).

a partir de então que estas instituições deram seus primeiros passos para se tornarem educacionais. Diz Kuhlmann (2004):

*Desde 1990 venho aprofundando estudos e defendendo a interpretação histórica de que as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como **instituições educacionais**. Essa interpretação invalida a idéia de que aquelas instituições precisariam deixar de se tornar assistenciais para se transformarem em educacionais, idéia que ainda permanece generalizada em nosso pensamento educacional, fragilizando as propostas e ações (p.200).*

Após tomar conhecimento das idéias defendidas por Kuhlmann (2004), compreendi que o caráter educacional sempre esteve presente nas creches, só que permeado por diferentes objetivos. Mas minha indignação quanto ao descaso em relação à prática de contar histórias na creche não deixa de existir. Afinal, o que precisa ser pensado é a qualidade desta educação que acaba sempre estando presente, e nesse sentido, entendo que o contato desde cedo com a leitura e as diferentes narrativas, é um pressuposto importante na garantia dessa qualidade. No decorrer de sua história, as instituições pré-escolares ofereceram uma educação de baixa qualidade às crianças de baixa renda. E hoje? Que educação proporcionamos às nossas crianças?

Segundo Cerisara (2002), os desafios e as perspectivas na área da Educação Infantil têm sido colocados desde que foram encaminhadas as deliberações na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996.

Afirma a autora que a Constituição de 1988 reconheceu como direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil, colocando a mesma no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria anteriormente, como objeto de tutela. E baseando-se nesta Constituição, a LDB proclamou pela primeira vez na história das legislações brasileiras, a Educação Infantil como direito da criança e

dever do Estado, de forma que todas as famílias que optarem por partilharem com o Estado a educação e o cuidado dos filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Além disso, a LDB proclama que as instituições de Educação Infantil deverão fazer parte da Educação Básica, junto com o Ensino Fundamental e o Médio, em vez de permanecerem ligadas às secretarias de Assistência Social.

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de universalização da educação básica, em todos os seus níveis e modalidades, através de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade (art.4, inciso I a).

Quanto a isso, Cerisara (2002) afirma ter significado uma busca pela superação das propostas de trabalho que se dicotomizavam entre educar e assistir, em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender as especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 5 anos exige na conjuntura atual, o de educar e cuidar (sem que houvesse uma hierarquização do trabalho pela faixa etária ou pelo nome dado à instituição – creche e pré-escola).

Em relação à formação das professoras, a LDB proclama que todas deverão ter formação em nível superior até 2007 (podendo ser aceita formação em nível médio na modalidade Normal), o que acarreta a defesa, por parte do Conselho Nacional de Educação, de um projeto que

... se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação das professoras das universidades e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino (Cerisara, 2002, versão impressa).

Em 1990 é aprovado também o Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirma o direito da criança à creche. Segundo o documento, “é dever do Estado

assegurar à criança atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (art. 54, inciso IV).

Dentro do contexto das reformas educacionais acima delineadas, criou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que serve de parâmetro para o trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas até hoje, como mais uma ação do Governo FHC. O documento foi produzido pelo MEC e integra a série “Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Cerisara (2002) afirma que embora a Introdução do documento (Volume I) tenha se preocupado em trazer conceitos importantes para a área (criança, educar, cuidar, brincar, entre outros), se pautar por uma bibliografia que contempla grande parte da produção recente da área e seguir as indicações dos pareceristas da versão preliminar do documento tendo como referência a criança e não o Ensino Fundamental, os outros dois volumes acabam propondo uma didatização do trabalho com crianças de 0 a 6 anos. “Formação pessoal e social” (Volume II) e “Conhecimento de mundo” (Volume III) apresentam uma forma de organização e uma série de conteúdos de trabalho que evidenciam uma subordinação ao que é pensado para o Ensino Fundamental. Segundo a autora, a concepção de Educação Infantil que de fato orienta os três volumes do RCNEI está distante das concepções presentes nos documentos publicados pela COEDI (Coordenação-Geral de Educação Infantil) e que vinham sendo considerados um avanço no encaminhamento de uma Política Nacional de Educação Infantil.

Apesar do RCNEI não ser obrigatório ou mandatório, o MEC organizou o programa “Parâmetros em Ação”, com o objetivo de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada à implementação do RCNEI” (MEC, 1999 p.5 apud Cerisara, 2002), cujos

municípios só podem participar se “optarem” por implementar o RCNEI em suas instituições. Ou seja, os municípios que não aderirem ao RCNEI como referência para o seu trabalho, não são contemplados com o “pacote de formação”.

Em relação à Literatura na Educação Infantil, foco da presente pesquisa, o RCNEI traz algumas considerações devido ao fato de acreditar na importância da Linguagem para as crianças de 0 a 6 anos.

Segundo o documento, a aprendizagem da linguagem oral e escrita amplia as possibilidades de inserção e participação sociais. O trabalho com a linguagem é fundamental na educação infantil, pois dele depende a formação do sujeito, a interação com outras pessoas, a orientação das ações das crianças, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (RCNEI, 1998 p.117)

Acreditando na importância do trabalho voltado à Linguagem, o documento afirma que a criança de creche deve participar de variadas situações de comunicação oral presentes no cotidiano, para interagir, expressar-se, comunicar-se; deve participar de situações cotidianas nas quais se faz necessário o uso da leitura e da escrita; deve participar de situações de leitura de diferentes gêneros feita pelo adulto; deve interessar-se pela leitura de histórias e manusear livros, revistas, histórias em quadrinhos.

Foi também buscando pensar sobre as práticas presentes na creche em que trabalho, que me propus esta pesquisa.

3 - CONTANDO HISTÓRIAS PARA A TURMA DA CENTOPÉIA E DA BORBOLETA

3.1 A creche

A creche onde atuo e que serviu de campo para minha pesquisa localiza-se dentro de um parque, na região central da cidade de Paulínia. O bairro é habitado por pessoas com alto padrão de vida. É uma creche grande, rodeada por árvores e em frente a um belo lago (ver Anexo I – planta).

A creche possui hoje, no total, 42 funcionários em exercício: 1 diretora, 2 escreventes, 1 guardinha, 24 educadoras, 5 serventes, 8 cozinheiras e 1 zelador. E atende 89 crianças (a maioria dos bairros próximos, mas algumas de bairros periféricos da cidade, encaminhadas pelo juiz), distribuídas em 8 turmas: 4 maternas (1 a 2 anos) e 4 infantis (2 a 3 anos). Algumas crianças freqüentam a creche no período da manhã (entrada das 6:30h às 8:00h e saída às 12:00h), outras ficam à tarde (entrada 12:00h e saída das 16:30h às 18:00h) e muitas passam o dia todo na creche.

Conforme entrevista realizada com a diretora da creche (Anexo II), que atua no cargo desde 1996, não existe e dificilmente existirá na cidade vagas nas creches para todas as crianças de 0 a 3 anos, devido à grande quantidade de crianças cujos pais trabalham e necessitam de local para deixarem seus filhos. No entanto, a diretora afirma que certamente na cidade se atende a grande maioria das crianças. Ela diz que o número de crianças nas creches poderia aumentar se as vagas de período integral fossem dadas somente para os filhos de pais que trabalham com registro em carteira (sujeitos a visitas periódicas) e as vagas de meio período fossem oferecidas aos demais (o que nem sempre acontece).

Vale ressaltar que embora o Estatuto da Criança e do Adolescente, conforme visto anteriormente, dite ao Estado o dever de assegurar à criança o atendimento em creche, a instituição, na prática, não é incorporada como direito da criança e sim direito dos pais que trabalham, ou seja, na falta de vagas para o atendimento a todas as crianças, um dos critérios de seleção adotados pelas direções das instituições tem sido o de pais empregados.

Em Paulínia, segundo a diretora entrevistada, as creches sempre estiveram vinculadas ao setor de Educação. Mas as professoras de Educação Infantil ainda não estão inseridas no Estatuto do Magistério assim como os professores das outras etapas do Ensino Básico. Segundo ela, as educadoras ainda não fazem parte do Estatuto do Magistério porque há pouco tempo atrás não era exigida formação alguma para ocupar o cargo que, até então, chamava-se “babá”. A situação relativa aos direitos das educadoras está sendo regularizada. *“É só uma questão de tempo”*, diz ela.

Quanto ao financiamento da Educação Infantil na cidade, a entrevistada afirma que as creches e pré-escolas são municipais e que recebem financiamento do Fundeb (Fundo da Educação Básica) periodicamente.

A opinião da diretora em relação aos cursos que foram oferecidos às educadoras, a fim de suprir as exigências da lei quanto à formação das mesmas, é que eles contribuíram sim para a melhoria do trabalho diário das educadoras na creche. E em relação aos RCNEI, a diretora entrevistada afirma que os profissionais da educação de Paulínia receberam os referenciais, mas que não sabia da “obrigatoriedade” do uso. *“Com ele em mãos, todos acharam o material de qualidade, pois até então pouca coisa sobre creche existia. Hoje ele é nosso referencial e é utilizado sim, em todos os momentos”*, afirma.

Acredito que os RCNEI foram sim muito significativos quando publicados, devido à escassez de material relacionado à Educação Infantil na época. Mas o material tem muito a desejar principalmente pelo fato de tratar da Educação Infantil nos moldes do Ensino Fundamental. Em vez de discutir, propor, sugerir práticas relacionadas à criança, à infância, à cultura infantil, ao trabalho diário das educadoras, o documento nos aprisiona em eixos, conteúdos, objetivos, avaliação...

3. 2 A prática de contar histórias e o desenvolvimento da criança

Em 2006, conforme dito anteriormente, fiz estágio na Turma da Centopéia (Infantil A) composta por crianças de 2 anos e meio a 3 anos. E neste ano assumi a Turma da Borboleta (Maternal B) composta por crianças de 1 ano e meio a 2 anos.

Estagiária na Turma da Centopéia e, posteriormente, Educadora da Turma da Borboleta, vivenciei junto às crianças diversos momentos de contato com livros e de contação de histórias através dos mesmos. Momentos estes através dos quais as crianças me ensinaram muito a respeito do contar histórias e me permitiram testar, pensar, realizar hipóteses de trabalho.

Uma das minhas indagações quando em contato com as crianças e também durante a elaboração da presente pesquisa sempre foi POR QUE CONTAR HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS? E fui descobrindo diversos motivos para tal.

O livro, segundo Bourdieu e Chartier (1996) é um objeto de consumo cultural e a leitura, por sua vez, uma **prática cultural**. Ora! O primeiro motivo fica claro! Considerando a leitura como parte integrante de nossa vida social, devemos proporcionar às crianças, desde pequenas, o acesso à leitura.

E o **prazer** de ouvir histórias?

EPISÓDIO 1

"Hoje li "O Colibri e a Sucuri" (Regina Siguemoto e Martinez, Ed. Scipione Coleção Leiturinha) Que livro bacana! Cheio de ilustrações coloridas, desenhos de animais... Muito legal! A turma ficou "hipnotizada" pelos bichos... Adoraram e até pediram:

- De novo!!!

Li novamente..."

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 17/04/2007)

Não é a toa que as crianças pedem para que contemos uma história novamente! Pedir bis é demonstrar que sentiu prazer, que gostou do que ouviu, que se sentiu bem. As histórias podem, e devem, proporcionar às crianças momentos de prazer.

De acordo com Abramovich (1991), *"ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... É encantamento, maravilhamento, sedução... O livro de criança que ainda não lê é a história contada"* (p. 24).

Ler o mesmo livro duas, três, quatro vezes? Por que não? Se as crianças pedem para ouvir a mesma história diversas vezes é porque estão gostando e porque o que estão ouvindo lhes traz algo de bom.

Segundo a mesma autora, o prazer de ouvir uma história pode vir da capacidade da mesma em suscitar a **imaginação e a curiosidade**. Daí outro motivo

para que as crianças ouçam histórias! Elas permitem às crianças viajar, criar, sonhar, fantasiar...

EPISÓDIO 2

“Nós sentamos na calçada em frente ao portão de entrada da creche. Li “Bruxa, bruxa venha a minha festa” (Arden Druce, Ed. Brinque-Book). É um livro maravilhoso. Começa com um convite à bruxa para que venha à uma festa na floresta... e então a bruxa diz que irá à festa somente se o gato for também. “Gato, gato, por favor, venha à minha festa”. O gato diz que irá se o espantalho for... e assim por diante, de forma que a cada página, convida-se um personagem novo para ir à festa.

As crianças ficaram atentas à história. Mas percebi que não conheciam muitos dos personagens... O dragão, o espantalho, o duende, o unicórnio, o pirata...

Então, no meio da história, eu fui acrescentando falas minhas que permitissem às crianças imaginar quem eram os convidados.

– Duende, duende, por favor, venha a minha festa!

–Obrigado, irei sim, se você convidar o dragão! Aquele animal enorme... que parece um dinossauro e que solta fogo pela boca. Isso mesmo... ele cospe fogo!”

Conforme fui contando a história, percebi as crianças “viajando”... elas ouviam o que eu contava, olhavam os belos desenhos dos personagens no livro e... ficavam de boca aberta! Percebi que imaginavam os personagens, a festa, a floresta...

Legal também foi que ao convidar cada personagem para a festa, eu os chamava em voz alta. E depois, eu ouvira o A. sozinho, vez ou outra, chamando:

- Lobo! Lobo!

- Macaco! Macaco!”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 10/08/2007)

Vale dizer que minhas intervenções durante a história serviram para incitar a curiosidade e a imaginação das crianças e não barrá-las. Abramovich (1991) diz que é importante evitar descrições imensas e cheias de detalhes, deixando o campo mais aberto para o imaginário das crianças. Entendo que às vezes são necessárias algumas pequenas intervenções no sentido de aproximar as crianças de um universo talvez ainda desconhecido por elas.

E, claro, envolver-se na história a ponto de imaginar e fantasiar, permite também sentir... Sentir medo, dó, alegria, tristeza...

Segundo a mesma autora,

*é ouvindo histórias que se pode **sentir** (também) **emoções importantes** (...) e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário” (Abramovich, 1991, p.17).*

A prática de contar histórias também envolve a relação da criança com a linguagem. Segundo Bosco (2005), muitas pessoas acreditam que a linguagem oral é adquirida naturalmente pela criança (pelo simples convívio com adultos ou outras crianças, ou seja, pela relação da criança com a linguagem em funcionamento) e que a linguagem escrita, ao contrário, só é adquirida através de uma ação pedagógica específica. Evidencia-se, assim, a crença de que a uma aquisição natural da oralidade segue-se um aprendizado dirigido da escrita. E, diferentemente da aquisição da linguagem oral, então, quando o propósito é a aquisição da leitura e escrita, muitos profissionais da Educação Infantil introduzem atividades preparatórias para o ler e escrever, nas quais a ênfase é colocada não na linguagem em funcionamento nos textos, mas sim, em exercícios sobre os fragmentos que os compõem.

Smolka (1985) também defende a idéia de que a aquisição da linguagem oral é freqüentemente considerada parte do desenvolvimento natural e orgânico da criança. Os adultos tendem a ignorar ou menosprezar a aquisição da fala por ser um acontecimento tão comum e corriqueiro, atentando para a linguagem da criança geralmente quando há alguma inadequação da fala, por alguma dificuldade ou imaturidade da criança. Mas o fato, segundo a autora, é que a linguagem é uma “invenção” social, um processo de criação e elaboração cultural, que se baseia na capacidade do homem de imaginar, de simbolizar e de comunicar as experiências vividas. Sujeitos que cresceram isolados de qualquer grupo social não desenvolveram uma linguagem articulada.

Bosco (2005), concordando com Smolka (1985) em relação à necessidade do âmbito social para a aquisição da linguagem, defende a idéia de que a mesma, seja ela oral ou escrita, exige a relação da criança com textos (orais e escritos). Eles constituem o fator “chave” na relação da criança com a linguagem.

De acordo com a mesma autora, a criança já nasce inserida numa língua em atividade na fala dos adultos e sofre, desde o início, os efeitos promovidos por essa fala. Fragmentos da fala dos adultos são incorporados pela criança e essa fala retorna, em seguida, para os adultos. Pouco a pouco vão ganhando visibilidade as relações materiais e estruturais entre a fala da criança e a do adulto, sendo possível observar, no diálogo entre eles, as mudanças na relação da criança com a linguagem.

E além da importância do diálogo adulto-adulto e adulto-criança, tem-se a importância dos textos orais e escritos, incluindo as histórias infantis. Os efeitos das histórias infantis lidas para a criança são notáveis. Os textos originados da fala do outro possibilitam uma primeira relação da criança com a estrutura de textos

narrativos e, posteriormente, permitem uma organização inicial destes textos em sua realização escrita. Certos elementos lingüísticos que pontuam a narração do adulto (“era uma vez”, “um dia”, “então”, “daí”, entre outros) vão, aos poucos, entrando na narrativa oral da criança e marcando lugares específicos nela. E é essa estruturação própria de um texto narrativo, já marcada na fala da criança, que posteriormente é identificada nos textos escritos pela mesma. Tem-se, assim, a importância de se contar histórias também para a **constituição da linguagem oral e escrita** pela criança.

No dia em que li “Bruxa, bruxa venha à minha festa” para a Turma da Borboleta uma das crianças me surpreendeu...

EPISÓDIO 3

“Quando eu abri o livro, mostrando a primeira página, a L. olhou a ilustração e começou:

- Era uma vez... a menininha... fazendo um desenho...”

Eu achei o máximo! Perguntei:

- Será mesmo que ela está fazendo um desenho?

Virei a página seguinte, li os dizeres, nos quais a Bruxa é convidada para a festa, e falei:

- Hum... Então a menina estava fazendo uma carta! É... uma carta convidando a bruxa para festa!

E a L.:

- Ah! Uma carta!”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 10/08/2007)

Ela iniciou a narrativa por si própria! E usou uma expressão fortemente utilizada nas histórias infantis, o “era uma vez”. Mostrou em sua fala a influência do contato com as histórias.

Vale dizer que L. demonstrou entender que a carta foi utilizada para comunicar a bruxa sobre a festa. Tem-se a carta como uma prática social da escrita.

Além desse exemplo, no qual contar histórias se mostra extremamente importante para a constituição da linguagem oral (e, posteriormente, escrita), tem-se um outro exemplo em que a produção escrita é trabalhada com as crianças através do livro infantil.

EPISÓDIO 4

“- Hoje eu vou contar uma história diferente...

Ouvi:

- Eba!

Continuei:

- Esta história chama “Ida e Volta” (Juarez Machado, Ed. Agir). Mas não tem nada escrito, só desenhos. Eu vou mostrar os desenhos, vocês prestam bastante atenção e depois vocês vão me ajudar a inventar uma história para este livro. Tudo bem?

- Tudo!!!

Então comecei a mostrar as ilustrações, sem dizer nada. E eles começaram a apontar desesperadamente os desenhos e dizer (gritar!) o que eram. A cada página eles enumeravam os objetos/desenhos que conheciam. Pé, roupa do super-homem, sapato, pegada, mesa, cadeira, guarda-chuva, trem (confundiram os chapéus pendurados um ao lado do outro na parede com um trem), árvore com frutas,

pegada de cachorro, casinha, flor, jornal, vovó, moço, bola, "sapatos brigando" (assim nomearam as várias pegadas que representavam as marcas do sujeito da história jogando bola), bicicleta, rua, estrada, escada, tinta...

E quando acabei de mostrar o livro, perguntei:

- E então, gostaram?

- Sim!!!

- Vocês viram que não tem nada escrito?

- Vimos!!

- Então, vamos agora inventar uma história escrita? Vocês vão me ajudando e eu vou escrevendo nesta folha aqui... (colei um pedaço bem grande de papel manilha na parede).

Ficaram ansiosos... Eu comecei:

- Como chama a história mesmo?

Silêncio...

- "Ida e Volta"! Vou escrever aqui então "IDA E VOLTA".

E assim que comecei a escrever eles começaram a rir sem parar com muita alegria. Ficaram empolgados, felizes ao me verem escrevendo o que planejávamos.

E aí foi muito legal. Eu fui mostrando novamente página por página, mas desta vez fui interferindo com perguntas e comentários para que eles decifrassem a história por trás dos desenhos:

- O que é isso?

- Pé!

- São marcas de pés... são pegadas!

- É, pegadas...

- Mas são pés pequeninhos ou grandes?

- Grandes!

- Então será que são pés de uma criança ou de um adulto?

- Adulto grandão!

- E este adulto, fez o que neste desenho?

- Foi no guarda-roupa...

- E pegou o quê?

Silêncio...

- Vocês perceberam que ele chegou com estas pegadas de pé e saiu com pegadas de...?

- Sapato!

- Isso! Então ele calçou os sapatos! O que vocês acham da gente começar assim: "O HOMEM ABRIU O GUARDA-ROUPA E PÔS OS SAPATOS"?

- Isso! Isso!

Escrevi a primeira frase no papel e a partir dela fomos construindo a história. Eu mostrava o desenho, eles falavam o que viam (eu fazia comentários e provocações) e eu ia escrevendo o texto. Foi muito bacana!

- Vocês sabem o que é isso?

Silêncio...

- É uma vitrola. É como um rádio... toca música... E por que será esse monte de pegadas aqui? O moço estava ouvindo a música e...

- Dançando!!!

Quando terminamos a história, eu disse:

- Esse livro quem fez foi o Juarez Machado. Aqui está o nome dele (apontando para o nome do autor no livro). E esta história aqui do cartaz, quem fez?

- Eu! Eu!

- Nós todos fizemos juntos, não foi?

- É!

- Então eu vou assinar o meu nome e vou chamar um por um para que vocês também assinem o nome de vocês...

Eu escrevi e soletrei "BRUNA". E fui chamando um por um. Muito jóia! Cada um sentiu-se orgulhoso em assinar o texto e prestava atenção na assinatura do amigo também. Foi ótimo! Quando a educadora entrou na Casa da Boneca, as crianças imediatamente chamaram-lhe a atenção para o cartaz e apontaram suas assinaturas."

(Turma da Centopéia, Diário de Campo 26/09/2006)

Guedes Pinto, Silva, Tempesta, Fontana e Shiohara (2005) falam do quanto as crianças chegam à escola desejosas de aprender, ansiosas por escrever e ler. E eu pude perceber isso nas "minhas" crianças de 3 anos!

Conforme dizem as autoras, as crianças sabem sim a importância da escrita em nossa sociedade e têm expectativa de que os adultos lhes ensinem e usem a escrita com elas. Ficou clara a agitação da turma quando escrevi o título do livro no cartaz e também toda a empolgação a cada palavra que eu escrevia, durante toda a escrita da história.

O fato de eu ter servido de escriba do grupo (organizando as idéias com as crianças e compartilhando com elas o ato de escrever) e ter promovido com as crianças a possibilidade de utilizarem a escrita em uma situação real de registro me fez desempenhar o papel de agente de letramento. Kleiman (2005) diz que as ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros e em que os indivíduos participam coletivamente são eventos de letramento.

Além disso, quando as crianças assinaram o próprio nome no cartaz (euforicamente!), experimentaram-se na autoria do texto escrito e, assim, expandiram suas experiências iniciais de escrita.

Vale dizer que a importância da prática de contar histórias para as crianças pequenas no que diz respeito à linguagem, não se limita à aquisição da oralidade e da escrita. Vygotsky (1984) fala da importância da linguagem para o **desenvolvimento do pensamento**.

Inicialmente, segundo o autor, a criança começa a se apropriar da linguagem como instrumento de comunicação; a linguagem tem apenas a função comunicativa. Posteriormente, a linguagem e o pensamento se cruzam e a criança passa a usar a linguagem de forma que o som remete a um significado. Tem-se a linguagem generalizada, ou seja, a criança passa a se desvincular do físico, do concreto, pois o som por si só indica um significado. Neste momento, a linguagem deixa de ser somente um instrumento de comunicação e passa também a ser um instrumento de construção do pensamento.

A linguagem (grande sistema simbólico) é fundamental como mediadora entre o homem e o mundo. A partir do momento em que a fala deixa de ter somente a função comunicativa e passa a proporcionar um pensamento generalizante, a criança passa a operar não só no mundo imediato e concreto, mas também com as representações que vai sendo capaz de fazer – há um grande salto qualitativo no seu funcionamento mental.

E falar de linguagem significa falar somente em linguagem oral e escrita? Junqueira Filho (2005) mostra como a idéia de linguagem como língua – conseqüentemente verbal ou escrita (difundida entre grande parte dos profissionais da educação) é equivocada. Segundo Peirce (1995 apud Junqueira Filho, 2005),

linguagem é toda e qualquer produção humana, verbal ou não verbal, que possui seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios. Existem diferentes tipos de linguagem e estas permitem aos indivíduos conhecer e dialogar com si mesmos e uns com os outros.

Não sendo a linguagem restrita à fala ou à escrita, Junqueira Filho (2005) atenta para as múltiplas formas de expressão das crianças na Educação Infantil e as múltiplas possibilidades de interação com as mesmas, dentre elas a prática de contar/ouvir histórias. Defende as **múltiplas linguagens na Educação Infantil** e o ouvir / contar histórias como uma destas linguagens.

(...) consigo objetivar minhas escolhas, começando a conhecer as crianças, sugerindo-lhes e organizando-lhes situações em que possam aprender algo sobre si, sobre o mundo e sobre mim quando estão desenhando, pintando, modelando, cantando, dançando, ouvindo e contando histórias...

(Junqueira Filho, 2005, versão impressa)

Ouvir histórias também permite à criança adquirir **novos conhecimentos** e estimular sua **memória**.

Através das histórias e ilustrações dos livros infantis, a criança conhece, aprende, descobre... E a educadora pode, e deve, utilizar da prática de contar histórias para ensinar algo novo às crianças.

EPISÓDIO 5

“Antes de realizar com as crianças uma atividade de artes (pintura com esponja utilizando molde vazado do boto cor de rosa), contei a lenda folclórica do personagem em questão utilizando um livro de histórias sobre o Folclore Brasileiro (“Folclore em Contos e Cantos – histórias, brincadeiras e cantigas da cultura

brasileira”, Editora BrasiLeitura). contei a lenda e depois fizemos a arte! A cada desenho que “surgia” na folha quando tirávamos o molde, as crianças apontavam:

- O boto!”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 13/08/2007)

Quanto à memória, acredito que assim como as crianças aperfeiçoam sua linguagem oral e também escrita através das histórias, elas também estimulam sua memória ouvindo diferentes histórias, guardando a imagem de diversos personagens, lembrando do que, de alguma forma e por algum motivo, as marcou.

EPISÓDIO 6

“Li “O livro” (Kristine O’Connell George, Ed Paulinas).

As crianças prestaram bastante atenção e demonstraram gostar da história. O livro é curto e simples, mas com ilustrações coloridas e chamativas.

Depois que li a história, as crianças (como de costume) viram individualmente o livro, um de cada vez. E o que me chamou a atenção foi que duas crianças começaram a perguntar:

- Cadê Clarisse?

- Cadê a Clarisse?

Ou eles associaram o ato de contar histórias à história “Cadê Clarisse” (que é um dos livros que eles mais gostam que eu conte e que eu já contei diversas vezes) ou eles acreditaram que uma menininha que aparece na história era a Clarisse (a N., quando abriu o livro na página que estava uma nenê dentro do carrinho, disse: “A Clarisse!” e riu!). Achei o máximo! Em qualquer das hipóteses ficou claro que associaram uma história à outra, através da memória...”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 28/08/2007)

Sendo, então, as histórias infantis fundamentais para a criança por proporcionar prazer, incitar a imaginação e curiosidade, fazer a criança emocionar-se, contribuir para a constituição de suas linguagens, propiciar novos aprendizados e estimular sua memória, a prática de contar histórias às crianças pequenas se mostra ainda mais importante por estimular o hábito de ler. Acredito que proporcionar às crianças pequenas momentos diários de leitura e contato com os livros contribui para que se crie o hábito de leitura, o prazer pela leitura, a intimidade com o livro, a vontade de ler cada vez mais.

3.3 Como contar histórias para as crianças pequenas e o que ler?

Refletindo sobre questões fundamentais

Considerando a importância das histórias para o desenvolvimento da criança pequena, tem-se, conseqüentemente, a importância da educadora infantil como mediadora entre as histórias, entendidas enquanto artefatos culturais, e o sujeito criança. Segundo Vygotsky (1984), o conhecimento não se dá a partir da interação direta entre sujeito e objeto. Essa interação é, em essência, mediada.

Pensando, portanto, no papel da educadora, COMO CONTAR HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS?

Não existe uma receita ou um manual que ensine a contar histórias... Mas existem sim fatores que, se levados em conta, contribuem para uma boa contação.

O **ambiente** onde se dá a contação é muito importante. Um lugar calmo, silencioso, tranquilo, permite à educadora criar um clima que envolva as crianças.

Guedes Pinto, Silva, Tempesta, Fontana e Shiohara (2005), ao tratarem do tempo pedagógico e do planejamento do ensino nas séries iniciais, discutem: que

tipo de trabalho pode ser desenvolvido através de uma leitura nos últimos cinco minutos de aula, com as crianças de mochilas nas costas? Por que as crianças se distraem: porque não gostam de ouvir histórias ou porque a própria professora não valoriza as mesmas trabalhando desta forma (lendo um livro para ocupar o tempo e sem qualquer preocupação com o ambiente de leitura e clima para a mesma)? E esta mesma discussão deve ser considerada em relação à leitura na Educação Infantil. Em que momentos ler livros para as crianças? Em que lugar? Qual ambiente?

Todos os encontros com a Turma da Centopéia aconteceram na Casa da Boneca, pois era um local mais afastado, silencioso e onde praticamente não havia a possibilidade de outras pessoas interromperem o momento da contação. Com a Turma da Borboleta não havia um local fixo e quando o ambiente não era tranquilo, comprometia a contação da história.

EPISÓDIO 7

“Dormitório Infantil: tentei ler “A lagarta e a borboleta” (Eunice Braido, Coleção Vira Vira, Ed. FTD) mas não consegui! Estava bem no horário de término do café do Infantil e, por isso, as turmas passaram pelo dormitório. Imagina! A cada turma que passava, as crianças olhavam, chamavam, riam... nem prestaram mais atenção no que eu estava lendo... Li duas páginas e desisti!”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 11/04/07)

EPISÓDIO 8

“Tentei ler novamente o mesmo livro de ontem, só que um pouco mais tarde. As turmas do Infantil já haviam passado pelo dormitório. Foi jóia! Eles gostaram, prestaram atenção... A história é uma graça e os desenhos lindos!”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 12/04/2007)

Segundo Abramovich (1991), é importante que quem está contando a história crie todo um clima de envolvimento, de encanto. Com a Turma da Centopéia, eu fazia sempre uma brincadeira na hora da contação que instigava a curiosidade das crianças e a vontade de ouvir a história. “Quem quer ouvir história levanta a mão! Quem quer ouvir história põe a mão no nariz! Quem quer ouvir história abraça o amigo... coloca os pés pra cima... faz uma careta...” As crianças faziam o que eu propunha e morriam de rir umas com as outras!

EPISÓDIO 9

“Para a intervenção de hoje, escolhi o livro “A casa sonolenta” para ler (...) Logo que cheguei eu disse, brinquei:

- Quem quer ouvir história?

Todos gritaram:

- Eu!!!

- Quem quer ouvir história levanta as duas mãos!... Quem quer ouvir história põe a mão no nariz!... Quem quer ouvir história dá um sorriso!... Dá um abraço no amigo!...

Eles fizeram os gestos, se divertiram muito e logo que falei que iria começar, ficaram quietos... fiz tanta “propaganda” que ficaram curiosos!”

(Turma da Centopéia, Diário de Campo 23/08/2006)

Além do ambiente ser tranquilo e propiciador de um clima agradável para a contação, a **dramatização** da história pela educadora faz toda a diferença.

Segundo Abramovich(1991) é importante que o contador

“... saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir seu cenário, visualizar seus monstros, criar seus dragões (...) É bom saber usar as modalidades e possibilidades da voz: sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo importantíssimo; é bom levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, ou falar de mansinho quando a ação é calma (...) Ah, é fundamental dar longas pausas quando se introduz o “Então...”, para que haja tempo de cada um imaginar as muitas coisas que estão para acontecer em seguida... E é bom valorizar o momento em que o conflito está acontecendo e dar tempo, muito tempo, para que cada ouvinte o vivencie e tome a sua posição...” (Fanny, 1991 p.21)

Dramatizar nos permite envolver a criança na história; utilizar diferentes entonações de voz atrai a atenção das crianças e também permite recuperar a atenção daquela que, por algum motivo, se dispersou; imitar sons faz com que as crianças “entrem” na história. A história pode ser ótima, mas as crianças pequenas se dispersam com facilidade... Dramatizar é fundamental para tornar a história mais “real” e manter a atenção das crianças.

EPISÓDIO 10

“Hoje fiquei frustrada! Achei um livro tão jóia (ao meu ponto de vista!) pra contar para a turma, mas eles não demonstraram ter gostado tanto. Chama-se “A menina das borboletas” (Roberto Caldas, Coleção Ponto de Encontro, Ed. Paulus). O livro não tem história escrita, só ilustrações. É tão bonita a história!

Sentamos embaixo de uma sombra, num local e horário silenciosos. Eu fui mostrando página por página e contando a suposta história com minhas palavras. Alguns olhavam, outros não... Alguns dispersaram a atenção, outros não!

Não sei... será que o problema foi as ilustrações (porque embora os desenhos sejam lindos não são tão grandes, talvez de difícil entendimento para as crianças)?

Ou o meu “contar”? Não sei... Quem sabe se eu contar novamente? Outro dia, outra forma, outro lugar? Pode ser...”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 25/04/07)

EPISÓDIO 11

“Hoje li “A menina das borboletas” novamente. Sentei em um outro local (calçada em frente ao portão) tão calmo e tranquilo quanto o lugar daquele outro dia. E desta vez eles gostaram e prestaram atenção.

Acho que desta vez deu certo porque dramatizei mais a história. Da outra vez acho que estava preocupada em explicar os desenhos, mais do que interpretá-los. Hoje eu li com mais entonação, dramatizei, fiz gestos, imitei sons. Fez a diferença!”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 07/05/07)

EPISÓDIO 12

“Li no Dormitório do Infantil “O gatinho trapalhão” (Doris Beling Quintella Série Lagarta Pintada Ed. Ática). O livro é curto e tem ilustrações legais. A história também é legal! As crianças prestaram atenção na história toda... e gostaram! A história cita alguns animais e os sons que eles fazem. Acredito que isso tornou a história ainda melhor. Cada vez que eu imitava um bicho, eles riam, imitavam também... Além da entonação na hora de contar a história, a imitação de sons também atrai bastante as crianças.”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 10/04)

Além do ambiente e da dramatização, tem-se a questão da importância da materialidade do livro. Bourdieu e Chartier (1996) deixam claro o quanto se perde ao adaptar-se as histórias e privar o leitor das mesmas na íntegra. Assim como

adaptações de obras longas, leitura somente de trechos de livros e livros não terminados, contar uma história ao invés de lê-la fielmente traz perdas. A materialidade do livro e a forma como é escrito fazem a diferença. Dessa forma, sempre li fielmente as histórias ao invés de contá-las. E ao contrário do que pensava, as crianças não deixaram de prestar atenção por isso.

E a postura da educadora / contadora? Pude perceber como faz diferença ler mostrando as ilustrações ao mesmo tempo. Posicionava o livro ao lado do meu corpo e, desta forma, ao mesmo tempo em que eu lia a história, as crianças tinham tempo suficiente para observar as ilustrações (evitando que ficassem agitadas por quererem ver os desenhos).

Vieira, Fernandes, Silva e Martins (2005) também falam da importância da cotidianidade da leitura. Embora, no caso, os encontros tenham acontecido semanalmente com a Turma da Centopéia, por exemplo, criou-se um compromisso com a leitura. As crianças sempre perguntavam “*Tem história hoje?*” e nos dias em que desenvolvia a atividade de leitura com a turma, eles já sabiam que era em tal lugar (Casa da Boneca) de tal forma.

Em relação ao **livro** a ser lido, ou seja, ao O QUE LER, assim como acredita Abramovich (1991), não há um tamanho ideal, ou um gênero de história ideal ou um autor ideal. Todo livro pode ser lido, desde que seja conhecido pelo contador e que, de alguma forma, agrade o ouvinte.

Quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante (...) Se pode contar qualquer história à criança: comprida, curta, de muito antigamente ou dos dias de hoje, contos de fadas, de fantasmas, realistas, lendas, histórias em forma de poesia ou de prosa... Qualquer uma, desde que ela seja bem conhecida do contador (...) O critério de seleção é do narrador... e o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece suas crianças, o momento que estão vivendo, os referenciais de que necessitam e do quanto saiba aproveitar o texto (enquanto texto e enquanto pretexto...) (Fanny, 1991 p.19 e 20)

Tanto na Turma da Centopéia como na Turma da Borboleta li livros de vários tamanhos, autores, assuntos, tipos de ilustrações. E vale dizer que, ao contrário do que muitas pessoas pensam é possível sim contar histórias de livros longos para crianças pequenas. O livro escolhido deve atrair as crianças em relação à história que conta e às ilustrações, independentemente do tamanho. Concordando com Vieira, Fernandes, Silva e Martins (2005), penso que realizar a leitura somente de livros finos para as crianças menores significa acreditar que elas evoluem por estágios previamente definidos e que não são capazes de compreender algo ainda não vivenciado.

EPISÓDIO 13

“Li “Eu me mexo” (Coleção “Eu vivo” Mandy Suhr e Mike Gordon Ed. Scipione). O livro é muito jóia e tem ilustrações bem legais. Mas não consegui ler inteiro porque a turma se dispersou. O local era tranquilo, mas não havia dramatização que fizesse a turma se interessar pela história. Acredito que é o exemplo de um livro cansativo para as crianças menores, não pelo fato de ser um livro grosso, mas por ter muita escrita por página. Livros como “O homem que amava caixas” e “Pedro e Tina”, por exemplo, são grossos, mas não cansam minhas crianças porque apresentam muita ilustração e pouca escrita por página. Cada vez que viramos a página de um livro (e isso é mais freqüente quando se tem pouca escrita por página), as crianças ficam atentas para o que irão ver em seguida.”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 13/03/07)

3.4 Compartilhando idéias e experiências...

Quando comecei a refletir sobre a prática de contar histórias e a vivenciar momentos de contação com a Turma da Centopéia e da Borboleta, me deparei com algumas situações específicas que me trouxeram dúvidas sobre como agir. Com o passar do tempo, conforme dito em outro momento, fui aprendendo muito com as crianças. A prática de contar histórias para as duas turmas serviu para que eu “testasse” estratégias de trabalho e pensasse em maneiras de agir em situações específicas.

Trago algumas questões em relação à prática de contar histórias para crianças pequenas que, ao meu ver, devem ser pensadas. E insisto em dizer que não se trata de um manual de como contar histórias, mas sim de reflexões sobre relatos de experiências.

Como agir, por exemplo, quando uma criança interrompe a contação com algum comentário ou pergunta? Ignorar, se aborrecer com a criança, parar a história?

EPISÓDIO 14

(*“A casa sonolenta”*)

“(...) Uma das crianças entrevistou várias vezes em minha leitura, comentando algo sobre a história, a ilustração. Fez perguntas, comentários do tipo:

- Está chovendo? (se referindo à ilustração do início da história).

E respondi:

- Sim!

- O menino está indo bater na vovó.

Neste momento eu disse:

- Será? Vamos ver?

E continuei a história... Ele acabou percebendo que o menino estava indo dormir com a vovó!

- O que é isso colorido?

Respondi:

- Alguém sabe como se chama?

Silêncio.

- É o arco-íris! Um arco colorido no céu!

Sempre que J. entrevistava, eu não reprimia e ao mesmo tempo não o ignorava... Respondia a pergunta ou fazia algum comentário de forma breve e logo voltava à história..."

(Turma da Centopéia, Diário de Campo 23/08/2006)

Isso é muito comum! As crianças não devem ficar imóveis e quietas durante toda a história! Obviamente apontam desenhos, comentam algo, balbuciam nomes, fazem perguntas... E pude perceber através das situações vivenciadas que nós, educadoras, não devemos ordenar para que fiquem quietos... E nem fingir que não vimos ou ouvimos a expressão das crianças. Acredito que a educadora deve atender à manifestação da criança sem se prolongar muito e logo voltar à história. Se alguma questão que for levantada pela criança ou pela turma merecer atenção maior, que seja discutida logo após o término da história.

E quando a criança se dispersa, sai do grupo, chama a atenção dos outros? Algumas vezes, mesmo que a turma esteja em um local agradável, ouvindo uma história que gostam, através da voz entusiasmada da educadora, as crianças

demonstram não estar afim! Por algum motivo não querem, naquele momento, estar ali. Quando é uma ou outra criança que se dispersa, acredito que a educadora deve prosseguir a história e não impedir que a criança deixe de prestar atenção na mesma... E se o grupo todo acaba se dispersando por conta do amigo que se desateve, é porque a contação, por algum motivo, também não os atraiu!

EPISÓDIO 15

“Li ‘A abelha e o mel’ (Eunice Braido, Coleção Vira Vira Editora FTD) na calçada em frente ao portão de entrada. Durante a história, o P. levantou-se da roda e foi para o portão (acredito que, naquele momento, o portão parecia mais interessante!). Continuei lendo a história. As crianças se entreteram com o livro... gostaram! E o P., depois de um tempo, voltou para o grupo...”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 02/05/2007)

Às vezes as crianças se dispersam porque não gostaram do livro... e aí não adianta obrigá-las a ouvir a história até o fim! E como é frustrante quando as elas não gostam do livro que escolhemos! Até ouvem a história toda, mas demonstram que não gostaram tanto quanto esperávamos...

EPISÓDIO 16

“Hoje reuni a turma para ler ‘Meus porquinhos’ (Don Wood e Audrey Wood ; ilustrações Don Wood ; tradução Gisela Maria Padovan, Editora Ática). Eu estava toda entusiasmada, pois adoro este livro e achei que também iriam gostar. Mas tive a impressão de que não gostaram tanto quanto eu esperava...”

As crianças se decepcionaram com o fato de ser uma história de porquinhos sem nenhum lobo mal! O tempo todo perguntavam:

- Cadê o lobo?

- Onde está o lobo mal?

E eu dizia:

- O lobo não aparece neste livro... Só os porquinhos! Cada porquinho em um dedinho!

Às vezes o que é bom para nós, não o é para as crianças..."

(Turma da Centopéia, Diário de Campo 20/09/2006)

E quando as crianças se interessam em tocar o livro mas não estão "nem aí" para a história? Ora... Desenhos coloridos, texturas diferentes, emborrachados com som... Impossível não querer tocar! Toda criança tem necessidade de manipular e agir sobre os objetos para conhecê-los. E a prática de contar histórias deve considerar também esse contato físico das crianças com o livro, devido à importância da materialidade do mesmo.

EPISÓDIO 17

"Li o livrinho "Animais" (Coleção Texturas). É um livrinho pequeno, que fala de vários animais, cujas ilustrações apresentam recortes de diferentes texturas de acordo com o corpo de cada bicho. Foi jóia, pois eles gostaram bastante do livro, se interessaram, interagiram... Mas a história em si foi difícil contar, pois ficaram bastante empolgados e falantes querendo tocar as texturas..."

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 15/05/2007)

EPISÓDIO 18

“Sentei com a turma no Dormitório do Infantil e trouxe mais uma vez para as crianças a Coleção “Casinha dos Bichos”. É uma coleção de livros pequenos (alguns com animais emborrachados que emitem sons quando apertamos, perpassando todas as páginas), cada um contando uma breve história de um animal, que ficam todos dentro de um suporte de papelão no formato de uma casa.

Eu abri a casinha e disse que ia ler “Meu peixinho dourado”.

Contei a história e eles gostaram bastante do livro. Ficaram falantes e empolgados durante a leitura, apontando as ilustrações.

Depois eu distribui um livro da coleção para cada um. Eles folheraram, manusearam, apertaram os bichinhos de borracha, faziam biquinho de peixe tentando imitar o animal, apontavam os animais tentando dizer o nome ou imitar o som de cada um deles:

- Au au!

- Totó!

- Miau! Miau!

Deixei cada criança explorar um livrinho e depois fui sugerindo que trocassem com o colega. Todas as crianças viram todos os livros. Foi jóia!”

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 21/05/2007)

É fundamental que as crianças segurem o livro nas próprias mãos, folheiem, manipulem... Para as crianças muito pequenas ou que ainda nunca tiveram contato com livros, existem livros de pano e plástico. Aos poucos (e com muita conversa...), como aconteceu com a Turma da Borboleta, vão aprendendo a segurar o livro devidamente, a não rasgar as folhas, a virar as páginas... No começo do ano, como

mostram os relatos, as crianças manipulavam somente os livros de pano e plástico. Depois disso foi mudando...

EPISÓDIO 19

"Eles gostam muito quando dou livros para que eles leiam e manipulem sozinhos. Ficam alvoroçados quando me vêem chegando com os livros nas mãos.

Ainda não têm noção do livro correto ou de ponta cabeça, mas procuram colocá-lo no chão ou sob as perninhas e folheá-lo corretamente. Às vezes, em atos súbitos, jogam o livro para cima, esfregam no chão, batem no chão... Exploram o livro como podem! Mas logo converso com eles a respeito do cuidado que devemos ter com os livros e eles passam a ter mais cuidado... "Vamos cuidar dos livros com carinho... Se não tivermos cuidado, logo não terá mais livros pra gente ler!" E então fazem carinho nos livros! Muito engraçado!

No primeiro dia tentei dar livros de papel, mas morri de medo! Uma criança rasgou um pedaço da página... E é complicado dar um livro para a criança manipular e ficar em cima policiando cada atitude da mesma! Vi que o melhor mesmo é oferecer livros de plástico ou pano. Eles podem explorá-los livremente e nós também ficamos mais tranquilas..."

(Tuma da Borboleta, Diário de Campo 14/03/2007)

EPISÓDIO 20

"Costumo ler uma história e depois oferecer livros de pano e plástico para as crianças manipularem. Eles adoram! Folheiam as páginas, nomeiam os objetos / animais desenhados, imitam o som do que está desenhado, apontam os desenhos e mostram para mim esperando que eu diga o que é, para que serve..."

Hoje peguei um livro de pano que tem desenhos de bichos (sem história escrita) e inventei uma história rápida com as ilustrações... “Era uma vez uma vaquinha. Ela fazia muuuu! Morava numa fazenda e tinha vários amigos: o pato... como faz o pato? A galinha... como faz a galinha?...” Eles gostaram!

A M.L. me mostrou um outro livro com desenhos de praia e então inventei uma historinha com os mesmos, sendo ela a personagem principal... “A M.L. foi à praia. Fez um castelinho de areia usando o baldinho e a pá que sua mãe havia dado de presente pra ela...”.

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 10/04/2007)

EPISÓDIO 21

“Hoje, na calçada em frente ao portão, sentei-me com as crianças e mostrei-lhes uma sacola vermelha perguntando:

- O que será que tem aqui?

Como eu dissera que iríamos ouvir uma história, o A. falou:

- Um livro!

- Isso mesmo! Um livro! – respondi.

Tirei o livro da sacola, contei a eles quem era o autor do livro e o título – “Cadê Clarisse?”, Sônia Rosa, DCL. E li a história.

O livro é bem grande e com ilustrações bem coloridas. É composto de frases curtas que indicam os lugares por onde Clarisse passa e as ações da mesma. É uma graça! Todos eles escutaram atentos a história. E demonstraram gostar!

Quando acabei, a L. pegou o livro, colocou sob suas perninhas e começou a virar página por página e recontar a história para os amigos. Eles sentaram à sua volta e acompanharam a história. Eu fiquei só olhando... Foi muito legal!

Como cada página tem a ilustração que mostra 'onde está a Clarisse', a Livia ia folheando e dizendo:

- Debaixo da mesa... Dentro do armário... Rasgando o jornal...

E assim foi até que acabou "lendo" toda a história...

Tem uma parte em que a Clarisse manda beijinhos. Então eu fiz o barulho do beijinho e todos eles também fizeram, mandando beijinhos para a Clarisse...

Quando a Livia terminou a história, eu disponibilizei outros livros para que escolhessem para ler (os de plástico e pano que trago às vezes). Cada um pegou o seu (folheavam, apontavam, nomeavam desenhos...), mas a L. continuou o tempo todo com a Clarisse. Em alguns momentos outras crianças demonstraram querer pegar o livro da L. Então negocieei com ela e ela emprestou... O R., o A. e o J. quiseram ver sozinhos. Eu fiquei atenta e ajudando para evitar que o livro rasgasse ou amassasse, mas eles usaram o livro com o maior cuidado!"

(Turma da Borboleta, Diário de Campo 24/07/2007)

Vale dizer que sempre falo para as crianças quem escreveu e ilustrou o livro que lemos. Evangelista (2003), tratando da "didatização" da leitura na escola, fala da importância do hábito de realizar oralmente ou através da escrita uma ficha de leitura com as crianças. Ela mostra que isso contribui para uma familiarização das crianças com os autores, ilustradores, editoras. Por que não iniciar este hábito de saber quem escreveu e quem desenhou o livro que lemos com as crianças pequenas?

Sempre acreditei na importância da realização de atividades após a leitura de um livro para as crianças. Achava que não tinha sentido ler um livro e ponto final! Imagina... E foi a Profª Ana que me fez pensar diferente... Ela sempre defendeu a ideia de que o livro, por si só, é imaginação, criatividade, conhecimento, fantasia...

Não que seja proibido realizar uma atividade relacionada ao livro lido ou utilizar a história para trabalhar conteúdos específicos. Mas certamente não é necessário realizar uma atividade após a leitura para que a história faça sentido!

EPISÓDIO 22

“Hoje fiz a leitura do livro “O vento”. Embora o livro seja bem curto, tem uma história e ilustrações legais! As crianças ouviram atentas e gostaram da história.

Fiz algumas perguntas sobre cenas ilustradas e eles respondiam.

- Onde está o chapéu do Seu Juca? E a Dona Sonia com a saia levantada?

- Ali! Ali!

- O que mais o vento está levando embora?

- O peixe!

- A bexiga do menino!

- O avião!

No fim a história conta que o vento levou o avião de papel... Fizemos então um avião de papel igual ao do livro para cada criança, com seu nome. No gramado, as crianças se divertiram. Percebendo que não conseguiam fazer o avião voar tão longe, as crianças davam o avião para mim e eu arremessava-o bem longe... E as crianças corriam para buscá-lo! Foi divertido!

- “Buna!” O vento levou o avião alto! Ficou “peso” na “ávore”!

Risos!”

(Turma da Centopéia, Diário de Campo 04/10/2006)

E pensando em dar “sentido” à história... A educadora deve intervir na contação tentando explicar o que, ao seu ver, as crianças não compreendem? Ou deve ler a história sem interferir?

Há quem acredite que “explicar” a história lida para as crianças é uma forma de subestimar a capacidade das mesmas, pressupõe que elas não entendem o que falamos, lemos. No entanto, embora eu tente me policiar, acabo comentando ilustrações, explicando trechos da história, fazendo desfecho para a história, questionando as crianças... Leio a história na íntegra (não conto com minhas palavras, e sim leio como está no livro), mas sempre interfiro com comentários meus! Não subestimo a capacidade das crianças e acredito, inclusive, que ouvir uma história, imaginar, fantasiar, divertir-se ou emocionar-se com palavras e ilustrações não requer um entendimento, uma compreensão por parte das crianças da história, dos valores embutidos na mesma, das idéias centrais presentes, enfim... Mas não consigo deixar de intervir...

EPISÓDIO 23

“A atividade foi a leitura do livro “A casa feia” (Mary França e Eliardo França, Coleção Gato e Rato). Me surpreendi! Durante toda a leitura do livro as crianças ficaram em silêncio absoluto prestando atenção na história.

Li o livro e no final acabei dando um desfecho usando a última ilustração. Não sei se deveria... o fato é que senti que faltava um final!

- E todos os bichos que haviam ajudado o gato a deixar sua casa mais bonita se reuniram. Agora a casa era pintada, tinha jardim, tinha varanda, tinha telhado... Vocês acham que a casa ficou bonita?

E foi a partir daí que começaram a falar...

- Ficou bonita!

- Sim!

- Eles estão comendo ovo?

Respondi:

-Sim! É ovo! Se reuniram e estão comemorando... Quem está na casa do gato?

- O pato!

- O bode!

- O rato!

- Estão tomando café!

- Tem ovo!

- Queijo!

- Na minha casa tem queijo!

- Minha mãe come queijo!"

(Turma da Centopéia, Diário de Campo 16/08/2006)

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito na idéia defendida por Kuhlmann (2004) de que no interior de qualquer instituição sempre estará ocorrendo algum tipo de educação e que a questão é quais os objetivos que se pretende alcançar com esta educação.

Atualmente a Educação Infantil (de acordo com a LDB e com o ECA) faz parte da Educação Básica e é considerada direito da criança e dever do Estado. Embora não seja obrigatória, significa a decisão e/ou necessidade dos pais de compartilhar conosco, educadoras, o cuidado e a educação de seus filhos.

Desempenhando, portanto, papel fundamental no desenvolvimento das crianças de 0 a 3 anos, as educadoras devem pensar em quais objetivos realmente pretendem alcançar com seu trabalho.

O livro, segundo Bourdieu e Chartier (1996) é um objeto de consumo cultural e a leitura, por sua vez, uma prática cultural. Dessa forma, devemos proporcionar às crianças, desde pequenas, o acesso à leitura.

Além disso, o prazer de ouvir histórias, a importância das histórias para o desenvolvimento da(s) linguagem(s) e a contribuição da prática de contar histórias para a criatividade e imaginação da criança são indícios do quanto é fundamental ler livros para as crianças pequenas.

Ah! As crianças da creche são muito pequenas... Não prestam atenção nas histórias... Não entendem ainda... Será? Isso depende certamente de como a história é contada e de quais histórias estamos falando...

Portanto, se o objetivo da educadora é realmente contribuir para o desenvolvimento de suas crianças (proporcionando-lhes o prazer e o hábito da leitura, favorecendo sua(s) linguagem(ens) e estimulando o fantasiar, o sonhar, o

criar...) não deve deixar de “recheiar” o dia a dia das crianças na creche com a prática de contar histórias... Jamais!

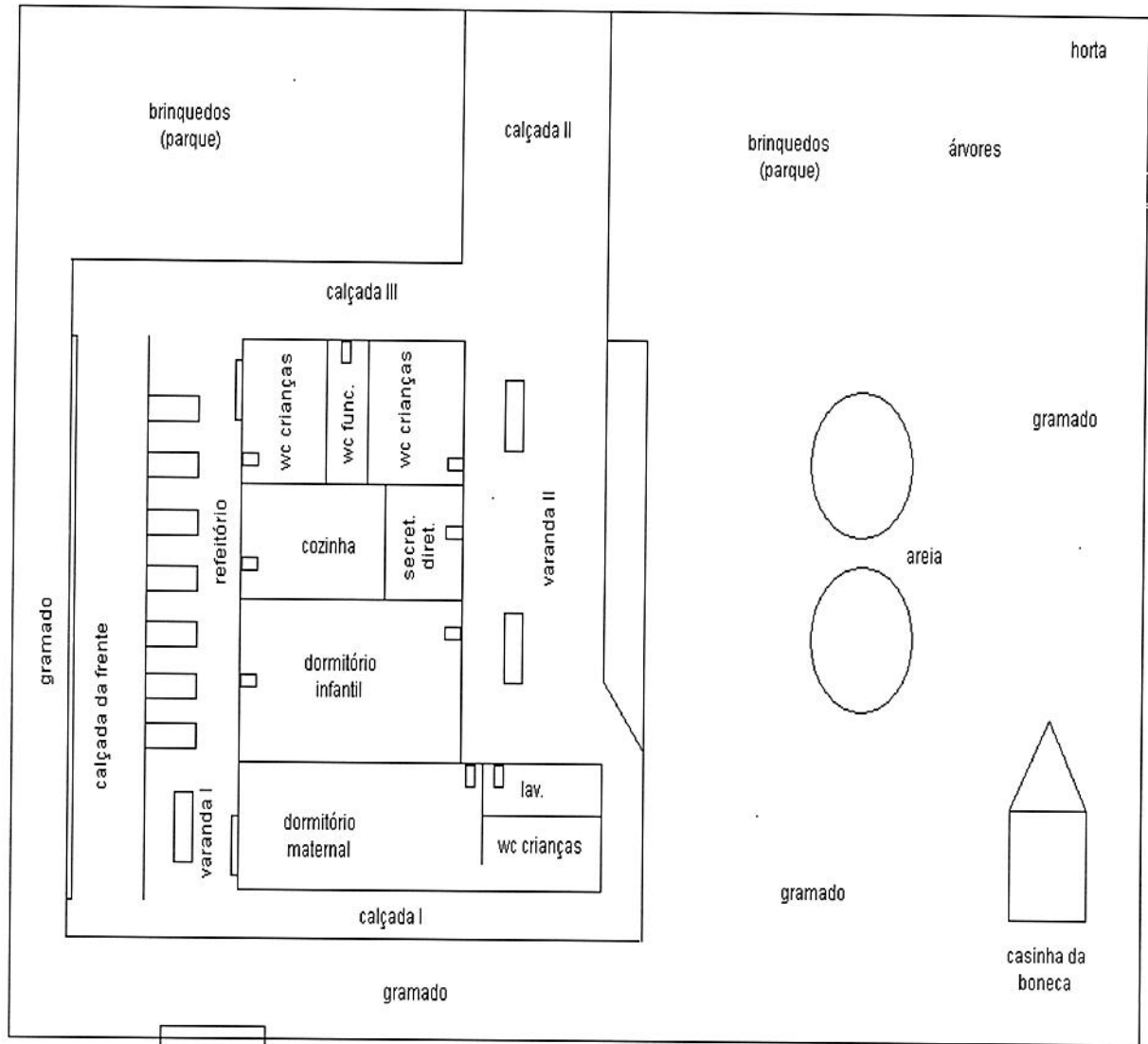
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Editora Scipione, 1991, 2ª ed.
- ✓ BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- ✓ BOSCO, Zelma R. **A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita**. Campinas : Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.
- ✓ BOURDIEU, P. e CHARTIER, R. *A leitura: uma prática cultural*. In CHARTIER, R. (org.) **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- ✓ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. : il.
- ✓ BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1996.
- ✓ CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas, in, **Educação e Sociedade**. v.23 n.80. Campinas, set. 2002.
- ✓ **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2006, 13ª ed.
- ✓ EVANGELISTA, Cristiane Begali. **Possíveis contribuições da didatização da leitura na escola: um olhar para a constituição da criança leitora**. Trabalho de Conclusão de Curso: FE/UNICAMP [s.n.], 2003.

- ✓ FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- ✓ GIDDENS, Antony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005. .
- ✓ GUEDES-PINTO, SILVA, TEMPESTA, FONTANA e SHIOHARA. **A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino** - mimeo, 2005.
- ✓ JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. As múltiplas linguagens na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**. Ano III n.08 jul/out 2005.
- ✓ KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar o letramento?** (mimeo, 2005)
- ✓ KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica** Porto Alegre: Mediação, 2004, 3ª ed.
- ✓ REAL, Taciana Saciloto. **Onde estão as borboletas: contar histórias na pré-escola e a imaginação das crianças**. Trabalho de Conclusão de Curso. Campinas: FE/UNICAMP [s.n.], 2004.
- ✓ SILVA, Leila Cristina Borges da. **Práticas de leitura na infância: do limite à transgressão**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP [s.n.], 2004
- ✓ SMOLKA, Ana Luiza B. A linguagem como gesto, como jogo, como palavra: uma forma de ação no mundo. **Revista Leitura, Teoria e Prática**. n.05. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1985.
- ✓ VIEIRA, FERNANDES, SILVA e MARTINS. **Organização e uso da Biblioteca escolar e das salas de leitura** – mimeo, 2005.
- ✓ VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

ANEXO I

PLANTA DA CRECHE



ANEXO II

ENTREVISTA REALIZADA COM A DIRETORA DA CRECHE

1) Há quanto tempo atua na área da Educação Infantil? Há quanto tempo atua como diretora da creche?

De creche, desde 1996.

2) Segundo a Constituição de 1988, é direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil. E conforme diz a LDB (LEI 9394/96), a Educação Infantil é direito da criança e dever do Estado, de forma que todas as famílias que optarem por partilharem com o Estado a educação e o cuidado dos filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Em Paulínia, há vagas para todas as crianças? Se não, como se faz com o excedente? E o que você acha que deveria ser feito para melhorar essa situação?

A vaga nunca existirá para todos, principalmente em Paulínia, que se constrói muitas casas populares, mas com certeza aqui se atende a grande maioria.

Para se melhorar a situação, acho que a vaga de integral deveria ser dada somente para quem tem registro em carteira, com visitas periódicas; para os demais meio período.

3) Segundo a LDB (LEI 9394-96), as instituições de Educação Infantil devem fazer parte da Educação Básica. Em Paulínia, as professoras de creches e pré-escolas tem os mesmos direitos que os professores do Ensino Fundamental e

Médio? Elas fazem parte do Estatuto do Magistério do município? Qual sua opinião a respeito disso?

Creche em Paulínia sempre esteve vinculada à Educação. A situação das educadoras ainda não está regularizada simplesmente porque há pouco tempo atrás não se era exigido formação nenhuma das educadoras (babás). Quando surgiu a lei, as educadoras foram informadas que deveriam procurar a "formação", que seria dado um prazo, inclusive a própria prefeitura abriu o curso de Magistério (2 anos) noturno.

Portanto acho que esse reconhecimento é só uma questão de tempo. Lógico com as particularidades da creche, assim como os de EMEF tem.

4) A LDB nos mostra que nenhuma instância tem como prioridade atender à Educação Infantil, já que à União ficou o Ensino Superior, aos Estados o Ensino Médio e aos municípios o Ensino Fundamental (de tal forma que nas cidades onde a Educação Infantil não é de responsabilidade do município, há programas de Assistência Social que recebem financiamento para manutenção do atendimento às crianças pequenas). Em Paulínia, quem financia a Educação Infantil? Ela é de responsabilidade de que órgão?

No papel eu não sei, mas na realidade eu só recebo o que a prefeitura manda. A prefeitura está recebendo todo dia 10, 20 e 30 o dinheiro do Fundeb.

5) A LDB também proclama que todas as professoras devem ter formação em nível superior (ou nível médio modalidade Normal) até 2007. Devido a isso, foram criados vários cursos para atender aos profissionais da Educação (Normal

Superior, PEFOPEX, PROESF, entre outros). Você acha que estes cursos contribuem realmente para o trabalho das educadoras na creche?

Sim.

6) Na sua opinião, o que a maioria dos pais pensa a respeito da creche e do por que trazer os filhos para freqüentá-la?

Hoje pensa que sem ela não viveriam, não poderiam trabalhar sossegados. Para alguns ainda é surpresa trabalhar com papéis, partes do corpo, etc.

7) Na época em que os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foram criados, o MEC organizou o projeto “Parâmetros em ação”, através do qual os municípios só poderiam participar se optassem por implementar os referenciais em suas instituições (assim, aderiam ao RCNEI e recebiam os exemplares do documento). O município de Paulínia aderiu ao “Parâmetros em ação”, ou seja, optou por nortear o trabalho das instituições com base nos RCNEI? Na época, houve algum tipo de resistência aos RCNEI? O que você acha dos RCNEI? Ele é usado na creche hoje? Em que momentos?

Nós recebemos os referenciais, mas não soube da “obrigatoriedade”. Com ele em mãos todos acharam o material de qualidade, pois até então pouca coisa sobre creche existia. Hoje ele é o nosso referencial e é utilizado sim; em todos os momentos; até para justificar para o juiz a importância do número de crianças em cada turma.

