

TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA

Maiara Ferreira de Souza¹ - UFJF
Rosângela Veiga Júlio Ferreira² - Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF

Resumo

O presente texto tem como objetivo analisar ações extensionistas do grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação (LINFE), observando se e como tais ações contribuem para a formação de professores mediadores de leituras com reflexões sobre a criação de tempos e espaços para a leitura literária na educação infantil. Para tanto, nos baseamos na análise das notas de campo produzidas a partir das observações de oficinas de leitura desenvolvidas em duas turmas do 2º período da educação infantil de um colégio municipal de Juiz de Fora. Discute-se aqui o processo humanizador da leitura literária, bem como a importância de se instituir no cotidiano das escolas de educação infantil tempos e espaços de/para circulação de leituras. Nessa linha de argumentação teórica, discorremos sobre desafios da formação de professores na contemporaneidade, refletindo sobre o papel que a leitura literária ocupa no desenvolvimento da criança da educação infantil. As análises das fontes permitem afirmar que, apesar de identificarmos limites, as ações do grupo de extensão contribuem para a formação de mediadores de leitura literária, promovendo reflexões em torno da responsabilidade da escola em formar o leitor. Nesse sentido é possível afirmar que o grupo cumpre simultaneamente o papel de formador de leitores, considerando especificidades do acesso à leitura por crianças pequenas, e de formador de mediadores dessas interações leitoras.

Palavras-chave: Tempos. Espaços. Leitura literária. Formação continuada de professores.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte de um estudo monográfico produzido no âmbito do curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental, do Colégio de

¹Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora da rede particular no município de Juiz de Fora (MG). E-mail: maiaraf.souza@gmail.com.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora do Colégio de Aplicação João XXIII. E-mail: rosangelaveiga.ferreira@ufjf.edu.br.

Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)³. O estudo baseou-se na análise de ações extensionistas que são parte das atribuições do grupo de pesquisa *Linguagens, Infâncias e Educação (LINFE)*⁴, no âmbito do projeto de extensão *Tempos e espaços de leitura*⁵. Dentre as múltiplas atividades desenvolvidas pelo referido grupo, o foco deste texto volta-se para a criação coletiva de tempos e espaços escolares destinados à leitura na educação infantil a partir da análise de oficinas de leitura pelos membros do grupo organizadas na relação com os profissionais da educação básica.

Nessa proposta de interação entre universidade e escola pública, foram consideradas para fins deste texto quatro oficinas literárias e, mesmo que brevemente, o percurso de elaboração e de avaliação instituído nas reuniões do grupo de pesquisa que foram dando origem a cada uma delas. Analisamos as intervenções do grupo de extensão numa abordagem qualitativa a partir do viés teórico-metodológico sócio-histórico e definimos como procedimentos metodológicos a observação participante e o registro de notas de campo expandidas das oficinas literárias. Com base nessas escolhas metodológicas e nas leituras que tomam como referência uma concepção interacionista de linguagem, definimos como ponto central deste texto a possibilidade de compreender limites e possibilidades das ações do grupo de extensão para a formação de mediadores de leitura literária na educação infantil, ponderando a necessidade de criação de tempos e de espaços de leitura para a promoção da formação do leitor literário.

Com um texto organizado em três pontos, trazemos no primeiro a discussão em torno das demandas contemporâneas de formação continuada de professores com ênfase na questão da mediação literária. Com essa preocupação, discorreremos sobre a concepção de leitura que sustenta as análises e a perspectiva teórica que ampara a defesa da importância de se definir, no cotidiano das escolas, tempos e espaços para a circulação da leitura literária. No segundo ponto trazemos o contexto de investigação observando a organização de tempos e espaços na educação infantil. Na sequência, apresentamos análises das notas de campo produzidas a partir das oficinas de leitura

³ A monografia que deu origem a este texto é intitulada *Tempos e espaços de leitura na educação infantil: reflexões sobre a formação de mediadores de leitura literária* foi defendida no ano de 2016.

⁴ Esse grupo, coordenado pela professora Dr^a. Hilda Micarello e vice-coordenado pela professora Dr^a. Rosângela Ferreira, co-autora deste texto, é composto por estudantes da graduação - em Pedagogia e em História - e da pós-graduação *lacto e strictu sensu*, além de professores das redes estaduais e municipais de ensino da cidade de Juiz de Fora.

⁵ O projeto de extensão, proposto desde 2014, é vinculado ao grupo LINFE.

estruturadas pelo grupo de extensão e realizadas nas turmas de educação infantil. As conclusões caminham no sentido de discutir o papel que ações extensionistas do grupo LINFE vem desempenhando na formação continuada de professores, problematizando que o ato de mediar leituras ocupa um lugar de destaque na formação de leitores desde a educação infantil.

A formação do leitor na educação infantil e os desafios para a formação continuada de professores

A leitura literária, entendida como prática humanizadora, permite que o indivíduo reelabore situações que lhe tenham despertado algum sentimento - ansiedade, medo, raiva, felicidade, dentre outros. Entendemos como processo de humanização, a constituição do ser humano como tal. Para Pino (2005, p. 66), à “medida em que as ações da criança vão recebendo a significação que lhe dá o Outro – nos termos propostos pela tradição cultural do seu meio social – ela vai incorporando a cultura que a constitui como um ser cultural, ou seja, como um ser humano”. Isso significa dizer que o processo de humanização das crianças, por meio da leitura literária, passa pela maneira como cada um se constitui como ser humano, levando em consideração vivências e aprendizagens.

Com base nessa concepção, acreditamos que o objetivo da escola, ao se voltar para a formação do leitor literário, passa pela finalidade de que esse sujeito possa se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive.

Nessa linha argumentativa, a leitura é concebida neste trabalho como prática cultural que contribui, assim como outras práticas, para o processo de humanização dos sujeitos. Entendida como objeto cultural que precisa ser mediado para o estabelecimento de sentidos, encontra no outro o elo encadeador para a multiplicação de experiências literárias. Interessa-nos neste texto, o outro professor, enquanto parceiro mais experiente, que pode mediar a relação da criança com o texto contribuindo para que ela produza sentidos para o lido/ouvido e para a própria experiência leitora.

O papel da leitura literária, na perspectiva histórico-cultural, nos instiga a pensar na escola como fonte de humanização e sensibilização, voltada para a formação do sujeito leitor pelo viés estético. Em sentido complementar, essa concepção representa

uma educação humanizadora que, por meio da mediação literária na escola, pode contribuir para formar sujeitos conscientes do seu papel na sociedade em que vivem, como construtores e reconstrutores de conhecimentos.

Acreditamos, coadunando com as ideias de Escolano (1998 apud FÁRIA FILHO; VIDAL, 2000), que a organização de tempos e de espaços⁶ está diretamente relacionada ao desenvolvimento de práticas significativas de leitura literária e às mediações com os textos literários realizadas na escola. Nesse sentido, percebe-se que os tempos e os espaços não são estruturas neutras e podem reproduzir – ou não – as formas dominantes como as experimentamos. Assim, os tempos e os espaços escolares, a nosso ver, podem e devem ser preparados para estimular a curiosidade e a imaginação da criança.

Nessa linha argumentativa, os espaços são elementos fundamentais no desenvolvimento das crianças, já que um ambiente organizado e estruturado torna-se desafiador, além de auxiliar na autonomia dos pequenos. No que se refere a relação entre espaço e experiência literárias defendemos que a presença de estantes baixas que possibilitem o acesso a livros é um fator que colabora com a formação do leitor da educação infantil, uma vez que a organização do espaço, na concepção sócio-histórica, é constituída e constituidora dos sujeitos.

Outro ponto que colocamos em discussão é a necessidade da instituição de uma sequência de atividades planejadas em que os tempos destinados à leitura literária sejam incorporados à rotina, uma vez que quando sistematizados, tornam-se uma das maneiras de contribuir de forma significativa para a sensibilização do leitor.

Diante do exposto, acreditamos que um dos desafios que se coloca na formação de leitores literários contemporâneos, perpassa pela constituição dos espaços, na distribuição dos tempos de leitura e na ampliação de mediações leitoras. Noutras palavras, uma forma outra de organização curricular que atenda não só às demandas diretamente implicadas na leitura que (in)forma sobre o mundo, mas que permite uma visão estética do mesmo.

⁶Importante ressaltar que, dado os limites deste texto, não adentraremos aqui nos diferentes conceitos de espaço, ambiente e lugar, por isso adotaremos a noção de inseparabilidade entre os termos. Assim, com base em Lima (1989), o conceito de espaço que utilizamos é amplo e abrange todo espaço físico frequentado pelas crianças.

Ao oportunizarmos que crianças vivenciem experiências em tempos e em espaços destinados à leitura, possibilitamos que desde a mais tenra idade vivam momentos de estímulo à criação e à imaginação e, na mesma medida, vivenciem situações de estesia e experiências estéticas que as humanizam, as constituem como sujeitos, as inserem em uma cultura letrada e, conseqüentemente, as formam leitores.

Foi com esse princípio articulador que o grupo de extensão *Tempos e espaços de leitura* mediou a organização de oficinas literárias ministradas na educação infantil. No tópico seguinte trazemos um pouco desse lócus de pesquisa e o que lá ocorreu para a defesa das ações extensionistas como possibilidade formadora.

A formação do leitor na educação infantil: identificando espaços e tempos na organização da escola campo

Quando iniciamos o projeto de extensão nas turmas do 2º período da escola campo, propusemos oficinas que proporcionassem a vivência do caráter humanizador e estético da leitura. Interessante ressaltarmos que as professoras das duas turmas observadas, não faziam parte do grupo, mas sim uma outra professora da instituição, que vamos chamar de “M”. Tal realidade colocava, vez ou outra, barreiras para o entendimento por parte dessas professoras da metodologia com a qual trabalhávamos, bem como em relação ao que acreditávamos e defendíamos ao trazer oficinas de leitura com foco na formação do leitor desde a educação infantil. Nesse sentido, a mediação das oficinas delineou-se como de fundamental importância na busca por amenizar tais barreiras, uma vez que se tornava mais fluído o diálogo entre a instituição e os pesquisadores que compunham o grupo de extensão. Em outras palavras, as professoras das turmas, mesmo sem participar das discussões dos procedimentos teórico-metodológico que sustentavam as mediações de leitura, ao observarem as oficinas passaram a se sentir instigadas a refletir sobre suas práticas em relação à leitura.

A despeito da ponte que “M” fazia entre nós do grupo de extensão e as professoras das turmas observadas, buscamos, em primeira instância, respeitar o que era por elas trabalhado em sala de aula e, assim, enquadrar os temas ali desenvolvidos com as oficinas propostas, as quais foram estruturadas coletivamente no grupo de pesquisa e realizadas quinzenalmente.

Durante o período em que as oficinas aconteceram, nosso olhar esteve atento as falas, aos gestos, as expressões, as atitudes e aos desenhos das crianças. Tal observação foi realizada juntamente com a professora “M” e com uma terceira pesquisadora, a qual era responsável pela elaboração das notas de campo expandidas. Reiteramos aqui que a observação se deu de maneira participante, em que interagíamos diretamente com as crianças, realizando, juntamente com as professoras regentes, as oficinas de leitura. Nesse sentido, buscamos a todo tempo nos aproximarmos dessas crianças e, assim, possibilitar que se identificassem conosco e nos tomassem como sujeito referência.

As salas de aula das turmas observadas – 2º período A e B - se caracterizam por serem amplas, o que nos faz acreditar que o espaço destinado a essas salas é preparado para que as crianças se sintam acolhidas e participantes do processo de ensino ali instituído. Além disso, as informações trazidas na nota apontam para a presença de materiais e objetos que proporcionam uma interação das crianças com o espaço e, ao mesmo tempo, podem possibilitá-los de se identificarem com o ambiente no qual convivem durante parte significativa de seus dias.

No que diz respeito ao perfil das turmas observadas, cabe destacar que essas eram compostas por crianças que tinham entre quatro e cinco anos. A turma do 2º período A, além da professora regente contava com outra professora, ou seja, a turma era gerida num esquema de bidocência⁷: duas professoras dividiam a docência e, por isso, havia menos alunos, sendo composta por dezessete crianças no total. Já a turma B era composta por vinte crianças. Além dessas professoras, as crianças tinham contato com mais quatro de aulas especializadas, o que nos fez optar por realizarmos as observações somente nos horários em que as professoras regentes estavam com as crianças, já que elas eram as professoras de referência da turma.

Em relação à rotina da instituição, observamos que as crianças chegam à escola todos os dias por volta de 13 horas e saem às 17 horas, o regime é de tempo parcial - 4 horas diárias. Já as aulas eram divididas em tempos: o tempo da educação física, o tempo do desenho, o tempo de copiar as palavras do quadro e vários outros tempos. Para cada um desses tempos um espaço era explorado, as mesas ou o chão da sala de aula, o pátio ou a biblioteca.

⁷ Profissional que acompanha criança que possui algum tipo de necessidade especial.

No intuito de proporcionar ao nosso leitor uma visualização desses diferentes tempos e espaços explorados pelas crianças em sua rotina diária, organizamos o quadro abaixo de acordo com o relato das professoras.

Quadro 1: Rotina diária das crianças

| Horário/Dia | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta |
|---------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 13 h | Chegada das crianças |
| 13h 20 min. | Atividades programadas | Atividades programadas | Artes e lúdica | Música | Atividades programadas |
| 14h às 14h20min. | Lanche da escola |
| 14h20min. às 15h | Atividades programadas | Educação Física | Artes e lúdica | Atividades programadas | Educação Física |
| 15h às 15h30min. | Lanche que vem de casa |
| 15h 30 às 16h | Parque | Parque | Parque | Parque | Parque |
| 16h às 16h 40min. | Informática | Atividades programadas | Artes e lúdica | Educação Física | Atividades programadas |
| 16h 40 min. às 17h | Organização da turma para a saída |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Interessante destacar que, de acordo com os relatos das professoras, os horários desse quadro, quando se referem às atividades ministradas por elas, podem variar, visto que o tempo planejado para algumas atividades precisam de reajustes - ora para mais, ora pra menos. As atividades programadas, de acordo com as regentes das turmas, são desmembradas em dois momentos. O primeiro é caracterizado pela roda de conversa sobre algum acontecimento que as crianças queiram relatar, notícias que circulam na mídia, eventos na escola, datas comemorativas, leitura deleite e outros. No segundo momento acontece o registro das atividades em folha, que podem ser relacionadas ao assunto da roda inicial, da história contada ou mesmo desenhos livres.

Acreditamos ser importante ressaltar que quando a leitura deleite se desdobra em atividades pragmáticas, ou seja, atividades que tem por intenção proporcionar memorização de algum ensinamento, o caráter humanizador e estético passa a vir em um segundo plano. Defendemos que a leitura por si só já proporciona ao leitor enraizar ações e emoções e reelaborá-las espontaneamente através da interação com o outro, nas brincadeiras e em diversos momentos.

Em relação às atividades fixas da rotina, acreditamos, em consonância com Barbosa (2006), que essas práticas, ao se manterem abertas a eventuais mudanças, são

importantes para as crianças da educação infantil, pois proporcionam que estas desenvolvam estabilidade e segurança. Essa concepção de rotina está diretamente relacionada aos tempos e aos espaços escolares, o primeiro por se tratar de uma sequência de atividades temporais e o segundo pelo fato de abordar os deslocamentos espaciais.

Diante disso, nos questionamos se a organização dos tempos e espaços explorados pelas turmas do 2º período da escola campo está possibilitando a atribuição de sentido. Ao observarmos a organização do quadro de horários apresentado anteriormente, percebemos que a maior parte do tempo que as crianças estão na escola é destinado as “atividades programadas”. Em que pese o fato de essas atividades serem fragmentadas pelas aulas especializadas, acreditamos que é necessário pensar na possibilidade de um planejamento que vise o desenvolvimento integral da criança, especialmente no que diz respeito ao trabalho com a leitura. Constata-se pela colocação das professoras que, a despeito de não aparecer no quadro, a leitura literária é considerada nas atividades da rotina da sala, o que colocamos em discussão é a mediação originária desses momentos.

Referimo-nos à leitura por acreditarmos, em consonância com Soares (2006), que é inevitável na escolarização o desenvolvimento de práticas literárias, por exemplo. No entanto, essa escolarização precisa ocorrer de modo a favorecer práticas efetivas de leitura que visam à formação cultural dos sujeitos que dela participam. O professor, ao proporcionar experiências estéticas, pode contribuir de forma decisiva para a formação do futuro leitor. Defendemos, ainda, que as práticas de leitura devem acontecer em um espaço organizado e preparado para esse momento e destinar um tempo que atenda as singularidades desse trabalho. Esses elementos histórico-culturais são um dos caminhos para proporcionar a criança produzir sentido/significado ao vivido.

Ainda observando o quadro de horários, percebemos que as crianças se deslocam por alguns espaços dentro da escola durante a semana, porém passam a maior parte do tempo na sala de aula. Essa maneira de conduzir a organização do tempo e do espaço de convívio vai de encontro ao que Barbosa (2006) argumenta ao afirmar que proporcionar mudanças de espaço cria variações na rotina e marca deslocamentos espaciais. Nesse sentido, possibilita-se a ampliação do universo cultural e conceitual das crianças, contribuindo também para a formação integral dessas crianças.

Outro ponto observado é quanto à organização da planilha de horários, que segue os horários estipulados pela escola de forma uniforme, ou seja, “um sistema de justaposição de horas” (BARBOSA, 2006, p. 152). Acreditamos e defendemos na possibilidade de romper com essa concepção, para tanto é preciso que a escola reconheça a necessidade do planejamento flexível. Nesse sentido, acreditamos que a regularidade da rotina auxilia as crianças na construção de referências, mas ela não pode ser rígida, visto que as relações de tempo e espaços não são únicas.

Ao trazermos para o leitor especificidades das oficinas, consideramos especialmente a produção coletiva das quatro e, na mesma medida, o percurso de avaliação da anterior para o (re)planejamento das ações intervencionistas. Nossa defesa é a de que, ao fazermos tal escolha metodológica, consideramos o contexto e os sujeitos que nele operam, atentando, especialmente para as crianças. Sendo, tais percursos de observação, fundamentais para a escolha da literatura que subsidiou as quatro oficinas.

Para aclarar melhor esse percurso, trazemos na sequência deste texto algumas especificidades que constituem o grupo de pesquisa LINFE, o que fundamenta o percurso instituído nas oficinas literárias.

Práticas intervencionistas do grupo de extensão: possibilidades e limites

As práticas intervencionistas instituídas no grupo LINFE colocam como figura central o docente e, portanto, toda a problemática que envolve os desafios que vão se apresentando na atuação profissional. Para além dessa função investigativa e problematizadora, esse grupo permite refletirmos criticamente sobre nosso próprio processo de formação, identificando o que nossos pares dizem por meio da análise das fontes produzidas coletivamente.

O que se discute é a dimensão de ruptura que a educação adquire nesses diferentes espaços e tempos de diálogos, projetando-se, dessa forma, num campo fértil de formação permanente, como defendido por Freire (2003). Essa possibilidade, quando instituída e pensada sobre sua inserção nas rotinas de leitura literária das instituições de ensino, pode ser uma forma outra de olhar para as práticas cotidianas. Trata-se, sobretudo, da criação pela força da coletividade de novos espaços organizacionais na escola numa perspectiva de troca entre os pares.

Esse espaço pode ser pensado a partir de ações resolutivas do governo, assumindo o papel que lhe cabe, assim como por meio da atuação de professores, cujos saberes, características identitárias e compromissos possibilitem colocar em diálogo comunidade/professor, espaços/tempos, currículos/avaliações, práticas/teorias e outros aspectos. Dessa maneira, estabelece-se sentidos para o conhecimento de diferentes áreas do saber escolar, entendendo-as numa perspectiva de complementaridade no processo de formação para atuar na educação básica. Conhecimento este que pode se consolidar na multiplicidade de relações estabelecidas pelos sujeitos que dialogam na e pela escola.

Para tal, torna-se necessário o desenvolvimento de uma prática pedagógica articulada a diferentes campos de saber através de um planejamento de ensino crítico implementado de forma consciente por educadores, cujos saberes conduzem a um respeito social pela relevância do papel que desempenham na sociedade. O compromisso do professor será, portanto, com os saberes das crianças, sujeitos também centrais na ação educativa. As escolhas que norteiam as práticas pedagógicas podem contribuir de forma substantiva com uma educação de qualidade, a qual garanta aos estudantes, desde a educação infantil, direitos de aprendizagens. Desse modo, é preciso conceber a reflexão compartilhadamente, implementando nas escolas uma prática de gestão e convivência, propagada na construção de significados e conhecimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais. Referimo-nos aos professores e aos gestores que podem promover coletivamente que conhecimentos circulem em práticas significativas de formação do leitor.

Imbuídos de tais concepções estruturamos as oficinas de leitura que foram desenvolvidas na escola campo. O que nos move? O interesse em contribuirmos de nossos lugares de pesquisadores com a formação dos leitores desde a educação infantil. O resultados dessas escolhas teóricas e metodológicas movimentam outras ações do grupo e nos ajudam a refinar as práticas intervencionistas.

Ciente dos limites deste texto, apresentamos ao leitor o percurso instituído pela primeira oficina. As outras três oficinas vamos apresentar o nome e o percurso do grupo pautado em escolhas coletivas.

As oficinas literárias: diálogos entre escola e universidade

As oficinas tiveram como eixo norteador as mediações de leitura a partir de um tapete de história⁸ e livros de literatura infantil e cada um desses momentos teve duração, aproximada de duas horas, totalizando, aproximadamente, oito horas de oficina dentro da escola campo.

Para o primeiro encontro optamos por iniciarmos, de maneira a tentar aproximarmos-nos das crianças, com uma história clássica, mas contada de modo diferente do tradicional livro literário impresso. Para tanto, nesse encontro utilizamos um tapete que reproduz o cenário da obra “A bola de cristal”, conto dos irmãos Grimm, traduzido do original por Ruth Salles e Renate Kaufmann.

A narração a partir do uso do tapete permite a construção de experiência através de contações de histórias fechadas, ou seja, assim como escrito no suporte original, já que as cenas retratadas narram uma história determinada - “A bola de cristal”. Além disso, o suporte permite a ocorrência de narrações coletivas, quando vários alunos narram utilizando o tapete, ou mesmo de forma individual, quando uma única criança se encarrega de recontar a história para o restante da classe. Essa prática possibilita a interação de todas as crianças com as narrativas e, principalmente, o trabalho com a memória. Percebemos nessa prática uma nova possibilidade de materialização do texto que dialoga com os modos como as crianças produzem sentido para sua experiência com a leitura.

Para realização da oficina, organizamos as crianças, num primeiro momento, em uma roda no centro da sala, pois assim todos conseguiriam se olhar e enxergar o tapete, que ficaria no chão. Em nossas apresentações buscamos sempre interagir com as crianças, as quais para cada palavra dita por nós apresentavam um comentário. Explicamos, também, um pouco sobre o projeto e sobre nossa presença ali durante o tempo da pesquisa, deixando claro como seria nossa frequência e nossa interação.

Analisando esses questionamentos das crianças podemos aferir que se trata de uma imaginação repleta de elementos da realidade modificados e reelaborados. Em outros termos, misturam fantasia com fatos que provavelmente vivenciam, ou já

⁸ Esse tapete, que se divide em quatro cenários, foi produzido por uma das professoras integrantes do grupo LINFE e os personagens pelas crianças – à época seus alunos -, que os desenharam em papel e depois, cuidadosamente, a professora os modelou em pedaços de pano para compor o tapete.

vivenciaram, através, por exemplo, dos meios de comunicação em massa. Nesse sentido, fica clara a relação direta existente entre imaginação e experiências anteriores. Tal relação é destacada por Vigotski (2009) ao afirmar que as percepções externas e internas, compõem a base da experiência individual de cada sujeito, ou seja, o que a criança vê e ouve são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação.

Micarello et.al. (2012) defende que na relação que a criança estabelece com a leitura é importante exercer dois tipos de mediação: a dos instrumentos materiais e a dos signos ou ferramentas simbólicas. Nessa linha, podemos afirmar que os suportes também se constituem como mediadores do processo de produção de sentidos pelas crianças.

Pautados nessa concepção demos início à contação da história “Bola de Cristal”. Interessante ressaltarmos que, como as crianças já estavam habituadas com a contação de histórias e leitura de livros pela professora – no caso específico da turma A -, já tinham uma música introdutória⁹ para nosso momento e nos convidaram a cantá-la antes de iniciarmos a oficina. Ainda nesse contexto, a reação da turma B ao ver o tapete nos chamou atenção. Em coro exclamaram: “uaaaaau!”.

Bakhtin (1997) aponta em seus estudos que as crianças tendem a reagir com ar de surpresa àquilo que consideram como arte, ou seja, a tudo que é belo. Desse modo, acreditamos que o contato com o tapete permitiu que as crianças saíssem do estado de anestesia e passassem ao estado de estesia, experienciando, assim, a dimensão estética da literatura.

Oportuno destacar que durante a contação as crianças, na maior parte do tempo, ficaram em silêncio e assentadas nas esteirinhas que formavam uma circunferência no centro da sala e somente se expressaram para nos corrigir, quando confundimos o nome do animal que protegia o castelo e dissemos “touro”, e através de um coro escutamos: “É Búfalo!!!”.

Logo após o encerramento da contação, na turma B, imediatamente fomos surpreendidos por A.M., que contou a parte que mais gostou da história e interagiu junto aos amigos, lembrando os momentos de maior interesse. Ficamos surpreendidos porque, de acordo com a professora regente, A.M. quase nunca fala ou expressa suas opiniões durante as aulas. Diante dessa reação de A.M., acreditamos que essa

⁹Plin, plin, plon! Plin, plin, plon! A história vai começar. E vocês vão escutar. Zip, zap, zum! Ôôôô. Sssshiiiiiiiiiiiiiiiiiiii (NOTA DE CAMPO, 28 de ago. 2015)

experiência proporcionou a produção de sentidos para a leitura realizada pela narradora. O tapete, enquanto suporte que possibilita vivências de práticas de leitura, permite a produção de uma multiplicidade de sentidos para o texto literário pelas crianças.

Ao terminarmos essa conversa, disponibilizamos o material utilizado para as crianças manusearem, tocarem e sentirem a textura. As crianças ficaram por algum tempo brincando com os personagens da história e explorando os cenários do tapete. Nesse momento, as crianças puderam dar vida aos personagens, criar e recriar cenas e falas, entrelaçando fantasia e realidade. Para Vigotski (2009) a imaginação se manifesta na mais tenra idade e uma das formas de externalizá-la é através da brincadeira.

Durante esse momento, L., A. e J., do 2º período B, expressaram o desejo de contar a história e pediram para recontá-la utilizando o tapete e manuseando as personagens, assumindo, então, a postura de narradoras. Destacamos desse momento o quanto essas crianças se apropriaram da narrativa, fazendo uso das mesmas palavras que utilizamos durante a narração e de gestos similares. Cabe destacar, ainda, um ponto que se diferenciou e deixou claro o contato constante que possuíam com literatura, em especial, contos de fadas: o uso recorrente da palavra “bruxa” como sinônimo de “feiticeira”.

Finalizamos a oficina pedindo a ajuda das crianças para guardar as personagens de acordo com os acontecimentos cronológicos da história. Nesse momento, as crianças, coletivamente, foram recontando a história para chegarem até o personagem a ser guardado.

Diante do que até aqui expomos sobre as observações e a realização da oficina “Bola de Cristal” e baseados na teoria histórico-cultural, é possível afirmar que essa oficina possibilitou às crianças do 2º período da educação infantil vivências e práticas de leitura literária significativas. Isso porque as crianças entrecruzaram realidade e fantasia, impactando no desenvolvimento da criança e nos permitindo perceber a literatura como instrumento da formação humana.

Ao discutirmos isso no grupo de pesquisa, decidimos deixar o tapete na escola com as professoras, para que a contação se tornasse hábito permanente nessas e em outras turmas, e que se repetisse em condições iguais, favorecendo a atividade reconstrutora ou reprodutiva da imaginação das crianças.

Foi discutido pelo grupo que, durante a primeira oficina, percebemos que a concepção de princesa predominante nas turmas era a de uma mulher branca, loira, de cabelo longo, ou seja, a concepção europeia predominava. A partir disso, e acreditando na vertente sócio-histórica, constatamos que as fábricas de imagens, como o cinema, televisão, publicidade, revistas etc., colocam-se como um dos fatores que podem ter contribuído para que essas crianças internalizassem o padrão de beleza arraigado e estipulado por nossa sociedade. No sentido de contribuir para desconstrução desse padrão de beleza e, na mesma medida, com a formação cultural dessas crianças propusemos a oficina “O casamento da princesa”. O coletivo de pesquisadores considerou relevante trazer essa história pelo fato de uma das professoras do grupo, que também trabalha com educação infantil, estar trabalhando com contos africanos. Essa decisão encontrou na professora “M” aprovação, por ser um tema que também estava sendo abordado na escola campo.

Diante das observações das duas oficinas e em diálogo com as professoras participantes do grupo LINFE defendemos que seria relevante que, como grupo, propuséssemos aos professores uma oficina em que esse contato com a materialidade do livro se ampliasse. Nesse sentido propusemos a oficina “Livros fora da caixa” em que as crianças tiveram contato com livros do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)¹⁰. Essa proposta contou com uma oficina guiada pelo grupo de extensão e teve vários desdobramentos com os professores regentes, pois passou a fazer parte da rotina de trabalho literário.

A última oficina desse percurso de práticas intervencionistas nasce da narrativa sobre as representações de crianças que se referem aos lugares de vivência, como resultado dos recontos dos livros da caixa do PNBE, trazidos a reunião do grupo pela professora “M” e pela pesquisadora que acompanhava a escola campo. Decidimos, então, mediar a contação do livro “O menino que colecionava lugares”.

Com base no relato mais detalhado das notas de campo de uma das quatro oficinas, reforçamos a importância que o grupo exerceu para que a mediação fosse considerada não só entre os professores da educação infantil, mas pelos colegas que formam o grupo. Por fim, acreditamos que o grupo de extensão, a despeito de ainda apresentar limites em sua atuação, conseguiu proporcionar a reflexão sobre a

¹⁰ Trata-se da política adotada pelo governo federal de distribuição de acervos literários para a constituição de bibliotecas escolares nas escolas públicas brasileiras.

organização de tempos e de espaços e, na mesma medida, contribuir na formação inicial e continuada de professores mediadores de leitura.

Considerações finais

O interesse por essa temática foi se delineando durante todo o percurso formativo do Grupo LINFE e, em linhas gerais, podemos afirmar que as experiências literárias promovidas pelas oficinas de leitura contribuíram na formação de professores-mediadores de leitura e, na mesma medida, oportunizaram reflexões sobre a organização dos tempos e dos espaços destinados à leitura.

Em que pese termos verificado que poucos eram os tempos e os espaços destinados à leitura literária na escola campo, observamos que a leitura acontece, mesmo que seja em momentos esporádicos. Em contrapartida a essa lacuna, acreditamos que o fato de os professores terem recebido as intervenções extensionistas e se interessado em dar continuidade as experiências promovidas pelas oficinas demonstra que perceberam a importância de organizar e planejar tempos e espaços de leitura.

Percebemos que o planejamento coletivo e as reflexões teóricas compartilhadas entre pesquisadores e professores foram relevantes no processo de redefinição das interações subsequentes. As análises das notas de campo nos permitiram compreender que as vivências com a leitura literária possibilitam aos sujeitos envolvidos produzir e compartilhar sentidos e significados. Assim, a mediação da leitura literária nos diferentes tempos e espaços escolares é um pilar da relação criança-adulto-formação do leitor.

As possibilidades colocadas em cada uma das intervenções foram, simultaneamente, limites e possibilidades, uma vez que nos fizeram refletir, pelas análises que ainda há muito o que se fazer para que a criança da educação infantil possa cada vez mais experienciar situações de estesia. Mas, ao mesmo tempo, nos permitiu constatar, defender e reafirmar o papel do grupo de extensão em interface com a pesquisa como mais um elemento que pode contribuir com a formação continuada de professores, considerando, no caso da análise em questão, o leitor literário.

Diante disso, enxergamos a escola como a principal instância responsável pela formação literária, no sentido de garantir o direito das crianças a essa formação. É fundamental considerar também a importância do papel dos principais agentes

mediadores nesse processo de formação de leitores literários, pois esse trabalho conjunto é primordial no sentido da escolha das propostas, da forma, do tempo, do espaço e da perspectiva em que essa mediação será conduzida.

Por fim, acreditamos que o texto literário contribui fortemente para a formação integral dos sujeitos e que as vivências influenciam nos processos de mediação e aprendizado da leitura, uma vez que estão imbricadas pela base cultural, econômica e social na qual estamos inseridos. Portanto, para que haja um efetivo trabalho de mediação literária, na educação infantil, em diferentes tempos e espaços escolares, visando seu caráter humanizador e estético, é necessário imbricar a relação teoria e prática que envolve o trabalho com literatura.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo - Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- LIMA, M. S. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel, 1989.
- MICARELLO, H. A. L. S.; CAMPOS, V. R.; RODRIGUES, P. A.; TAVARES, A. L. D. Tecendo tapetes, costurando enredos: leitura e experiência na educação infantil. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 58, p. 8-23, 2012.
- PINO, A. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortes, 2005.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et.al.(Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17-48.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.