

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MAIARA FERREIRA DE SOUZA

Juiz de Fora
2018

MAIARA FERREIRA DE SOUZA

TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Texto apresentado à banca de defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de professores.

Orientador(a): Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello

Juiz de Fora

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Souza, Maiara Ferreira de.

Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil / Maiara Ferreira de Souza. -- 2018.

128 p. : il.

Orientadora: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Tempos/espaços. 2. Leitura literária. 3. Formação do leitor. 4. Educação Infantil. 5. Pesquisa-ação. I. Micarello, Hilda Aparecida Linhares da Silva, orient. II. Título.

MAIARA FERREIRA DE SOUZA

TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Texto apresentado à banca de defesa da dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de professores.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Hilda A. L. da Silva Micarello - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

Prof^ª. Dr^ª. Núbia Aparecida Schaper Santos
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

Prof^ª. Dr^ª. Mônica Correia Baptista
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar a minha trajetória e por colocar em meu caminho pessoas que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto pessoa, professora e pesquisadora.

Aos meus pais, por apoiarem minhas decisões, por fazerem de tudo para que eu alcançasse os meus objetivos e por compreenderem as ausências constantes. Vocês fizeram do meu sonho o nosso sonho.

À minha orientadora, Hilda Micarello, por acreditar em mim quando eu própria estava desacreditando. Suas palavras e confiança em meu trabalho se transformaram em força para eu continuar lutando pela formação leitora das crianças. Sou grata a você por todas as oportunidades e ensinamentos ao longo desses anos de convivência. Este trabalho também é fruto de seu esforço.

Ao grupo LINFE, pela escuta sensível ao longo da minha pesquisa de mestrado e por contribuir na resignificação da minha prática enquanto pesquisadora e leitora literária. Especialmente às colegas Luciane e Ana Maria que, carinhosamente, compartilharam comigo toda a experiência acadêmica, contribuindo no desenvolvimento do capítulo de análise. Vocês foram a energia de que eu precisava ao final da pesquisa.

Ao PPGE e aos professores do Programa, pelas discussões ímpares e por me proporcionarem olhar a educação de outro lugar.

Às professoras Mônica Baptista e Núbia Schaper, por carinhosamente contribuírem para esta investigação, apontando questões importantes em relação à pesquisa com crianças e à formação dos leitores. Vocês foram importantes incentivadoras deste sonho.

À escola campo desta pesquisa que permitiu minha inserção durante os meses de realização do meu projeto, especialmente à professora regente que, mesmo diante das dificuldades, empenhou-se no desenvolvimento da pesquisa e destinou um tempo para a leitura literária durante suas aulas.

Às crianças que foram os fios condutores desta pesquisa, às quais desejo que, em um futuro bem próximo, sejam contempladas com uma educação pública favorável ao seu pleno desenvolvimento.

RESUMO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais, apresenta o percurso empreendido no desenvolvimento de uma pesquisa-ação. A investigação, de viés histórico-cultural, tem, como objetivo, criar tempos e espaços destinados à leitura literária em uma turma do 2º período da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora/MG, bem como compreender os sentidos produzidos pelas crianças para essas práticas. Para tanto, compartilho do contexto escolar e da rotina da turma, intervindo nessa rotina realizando leituras literárias para/com as crianças. O registro da rotina aconteceu por meio de fotos das diferentes atividades e espaços em que a leitura literária acontecia e de notas de campo, produzidas a partir das observações de oficinas de leitura desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil. Com base neste trabalho, refletimos sobre a necessidade da realização de mediações de leitura literária como condição para formar leitores capazes de atribuir sentido aos diferentes gêneros literários, os quais demandam modos específicos para a sua leitura. Nesse sentido, a literatura se torna um dos eixos estruturantes da prática educativa e a Educação Infantil se apresenta como espaço de formação de leitores literários. A teoria histórico-cultural é a base teórica que subsidiou o desenvolvimento das mediações de leitura literária e que orientou a reflexão e as análises sobre o trabalho realizado. Nessa perspectiva, a leitura é concebida como prática cultural e, portanto, como parte do processo de humanização dos sujeitos. A literatura possibilita que a criança, ao imbricar realidade e imaginação, transforme em parte de sua subjetividade aquilo que foi objetivado por outros sujeitos ao longo da história da humanidade, revelando, dessa forma, a sua força humanizadora. Partindo da constatação advinda da pesquisa realizada, percebe-se que os tempos e os espaços são mediadores culturais e, ao serem organizados de forma a proporcionar acesso a diferentes elementos da cultura, no caso desta pesquisa, aos momentos de leitura literária, contribuem na formação dos sujeitos e na atribuição de sentido as práticas de leitura literária. O tempo/espaço de leitura é um tempo e espaço material, do relógio, do mundo físico e, ao mesmo tempo, é imaterial, do sujeito, do seu processo de atribuição de sentido ao mundo, ao texto. A mediação se dá no entrecruzamento desses tempo/espaços. Diante disso, desenvolvo reflexões que permitem vislumbrar possibilidades de trabalho com a literatura nas turmas de Educação Infantil.

Palavras-Chave: Tempos/espaços. Leitura literária. Formação do leitor. Educação Infantil. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Language, Knowledge Teacher Training research line from the Educational Post-Graduate Program of Juiz de Fora Federal University / UFJF – Juiz de Fora/Minas Gerais, presents the course that has been undertaken in the development of an action research. The historical and cultural research aims to create times and spaces for literary reading in a kindergarten class of a public school in the Juiz de Fora city / MG, as well as to understand the senses produced by the children for these practices. For that, I share the school context and the routine of the class, intervening in this routine and leading literary readings for / with the children. The record of the routine happened through photos of the different activities and spaces in which the literary reading has happened and of field notes produced from the observations of reading workshops developed with the kindergarten children. Based on this work, we reflected on the need to perform literary reading mediations as a condition to train readers capable of assigning meaning to the different literary genres, which demand specific ways of reading them. In this respect, literature becomes one of the structuring axes of educational practice and Infant Education presents itself as a space for the formation of literary readers. The historical-cultural theory is the theoretical basis that subsidized the literary reading mediations development and that guided the reflection and analyzes on the accomplished work. In this perspective, reading is conceived as a cultural practice and, therefore, as part of the subjects humanization process. Literature enables the child, by imbricating reality and imagination, to transform into part of his subjectivity what was objectified by other subjects throughout the history of humanity, thus revealing its humanizing force. Based on the research findings, we can perceive that time and space are cultural mediators, when organized to provide access to different elements of culture, in this research to the literary reading moments, contribute to the formation of the subjects and to the attribution of meaning to literary reading practices. Consequently, I develop reflections that allow us to glimpse possibilities of working with literature in the kindergarten classes.

Key-works: Times/Spaces. Literary reading. Kindergarten class. Action research.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
GP-LINFE	Grupo de Pesquisa Linguagens, Infâncias e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 -	Mapa de Juiz de Fora.....	44
Imagem 2 -	Imagem de satélite do bairro da escola.....	45
Imagem 3 -	Entrada do bairro Granjas Betânia.....	45
Imagem 4 -	Casas próximas à escola.....	46
Imagem 5 -	Entrada da escola.....	46
Imagem 6 -	Entrada da escola.....	47
Imagem 7 -	Quadra poliesportiva da escola.....	47
Imagem 8 -	Parque da Educação Infantil.....	48
Imagem 9 -	Primeiro momento da rotina do 2º período – brinquedos de montar.....	56
Imagem 10 -	Primeiro momento da rotina do 2º período – brinquedos de montar.....	57
Imagem 11 -	Disposição dos cartazes no quadro.....	58
Imagem 12 -	Organização dos brinquedos.....	58
Imagem 13 -	Organização dos brinquedos de montar.....	59
Imagem 14 -	Atividades mimeografadas.....	59
Imagem 15 -	Roda de conversa.....	64
Imagem 16 -	Cantinho de leitura improvisado.....	67
Imagem 17 -	Crianças lendo os livros.....	68
Imagem 18 -	Capas do livro “João e Maria”	73
Imagem 19 -	Estrutura do texto e das imagens do livro “João e Maria”	74
Imagem 20 -	Estrutura do texto e das imagens do livro “João e Maria”	74
Imagem 21 -	Estrutura do texto e imagens do livro “João e Maria”	75
Imagem 22 -	Tentativa de organização da turma para o momento da história	85
Imagem 23 -	Apresentação da colcha e da caixa na turma do 2º período.....	88
Imagem 24 -	Apresentação da colcha e da caixa na turma do 2º período.....	88
Imagem 25 -	Contação da história “João e o Pé de Feijão” na turma do 2º período.....	92
Imagem 26 -	Contação da história “João e o Pé de Feijão” na turma do 2º período.....	93
Imagem 27	Uma das crianças sendo superastro.....	97

Imagem 28	As crianças interagindo com objetos utilizados na contação da história Chapeuzinho Vermelho.....	98
Imagem 29	Calendário de leituras.....	99
Imagem 30	A criança mostrando o livro para a pesquisadora.....	103
Imagem 31	O menino lendo a história para os amigos.....	103
Imagem 32	Envolvimento das crianças com a história.....	103
Imagem 33	As crianças tirando os livros da caixa.....	105
Imagem 34	Contação história por uma das crianças.....	111
Imagem 35	Crianças fazendo a leitura.....	111
Imagem 36	A expressão das crianças diante da atitude do lobo durante a história “Chapeuzinho azul”	112
Imagem 37	Crianças atentas à caixa com livros.....	114
Imagem 38	As crianças vendo o vídeo com fotos e filmagens dos momentos de leitura.....	115
Imagem 39	Crianças transformam o canto da sala em estação de leitura.....	116
Imagem 40	Crianças manuseando os livros.....	116
Imagem 41	Momento da leitura proposto por uma das crianças.....	117
Imagem 42	Crianças criam “cantos de leitura” na sala.....	118

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1	Trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES sob o descritor Tempo e Espaço na Educação Infantil.....	21
Quadro 2	Trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES sob o descritor “Leitura na Educação Infantil”.....	28
Quadro 3	Quadro de horário da turma do 2º período.....	52
Quadro 4	Rotina da turma do 2º período.....	53
Quadro 5	Lista das obras trabalhadas nas oficinas com as crianças do 2º período.....	72
Quadro 6	Critérios para seleção das obras trabalhadas nas oficinas com as crianças do 2º período.....	81
Gráfico 1	Tempos destinados as atividades semanais desenvolvidas pelas crianças.....	70

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES.....	20
1.1 Contribuições das teses e dissertações.....	20
1.1.1 Tempo e Espaço na Educação Infantil.....	21
1.1.2 Leitura na Educação Infantil.....	28
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	35
2.1 Uma primeira aproximação ao campo de pesquisa.....	36
2.1.1 Desdobramentos futuros para a pesquisa: mudando rumos.....	39
2.2 Os contextos de realização da pesquisa.....	43
2.3.1 A cidade.....	43
2.3.2 Os bairros.....	45
2.3.3 A escola.....	46
3. ROTINA TEMPO E ESPAÇO DE REFLEXÃO FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E À LEITURA LITERÁRIA.....	49
3.1 Rotinas na educação infantil: compreendendo o dia-a-dia das crianças do 2º período.....	49
3.2 A leitura literária na rotina da turma do 2º período.....	66
3.3 As oficinas de leitura literária na turma do 2º período.....	70
4 ENTRELAÇANDO INCOMPLETUDES, CONSTITUINDO SENTIDOS: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS PRODUZIDOS A PARTIR DA MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA.....	79
4.1 Reflexões sobre infância, leitura literária e a escolha dos livros.....	79
4.2 O primeiro contato: inserção no tempo/espaço da sala de atividades.....	83
4.3 Tempos, espaços e interações: experiências com o texto literário.....	87
4.4 Tempos, espaços e leitura literária: os sentidos constituídos pelas crianças..	100
4.4.1 Devolutiva.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	123

INTRODUÇÃO

As salas de leitura nas escolas não podem contar com a frequência espontânea das crianças, pois estas não dispõem, para isso, senão de um ou outro intervalo, entre as lições. E um verdadeiro amante da leitura não vai agora ler, das duas e quinze às duas e meia, um certo livro, apressadamente. A leitura em grupos, metódica e pontual, parece-me um artifício não aconselhável, a não ser para tornar o livro fastidioso, e fazer a criança perder o interesse por ele.

(MEIRELES, 1941)

As palavras de Cecília Meireles vão ao encontro das minhas concepções, como pesquisadora do grupo *Linguagens, Infâncias e Educação (LINFE)*¹ e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre os tempos e os espaços de leitura destinados às crianças no âmbito escolar. Segundo as palavras dessa autora, devido à organização curricular, a qual determina a sequência temporal das atividades escolares e impõe tempos de iniciá-las e concluí-las, as crianças só teriam tempo para se dirigirem espontaneamente aos espaços de leitura nos intervalos entre uma aula e outra. Diante desse contexto, interrogo: Quais são os tempos e espaços, na organização das rotinas das crianças nas instituições de Educação Infantil, destinados à leitura literária? Qual o papel e a atuação do professor, importante mediador da relação das crianças com o texto, na organização e vivência desses tempos e espaços? Essas questões são relevantes, pois, ao oportunizar às crianças vivências de leitura em tempos e espaços organizados para esse fim, desde a mais tenra idade, possibilita-se que desfrutem de momentos de estímulo à criação e à imaginação e, na mesma medida, vivenciem experiências estéticas que as humanizam, constituem-nas como sujeitos, inserem-nas em uma cultura letrada, formando, conseqüentemente, leitores.

Essa reflexão me remete a lembranças da infância, quando, por vezes, na escola, queria desfrutar de mais momentos na biblioteca e não podia. O tempo era implacável. O sinal tocava e tínhamos que nos dirigir para a sala de aula e aprender frações, pronomes e vários outros conceitos... Todas as crianças nas suas cadeiras, copiando do quadro. À medida que avançava em meu processo de escolarização, essa prática foi se consolidando e a ida à biblioteca diminuía. O tempo “livre” acabava reduzido aos quinze minutos destinados ao lanche e recreio e, por vezes, precisávamos optar entre ler, brincar ou merendar. Os livros literários e as leituras em voz alta foram se distanciando da minha realidade: lembro-me de pouquíssimas práticas de leitura por fruição durante o tempo em que fiquei na escola, à

¹ Esse grupo, coordenado pelas professoras Dr^a. Hilda Micarello e Dr^a. Rosângela Ferreira, é composto por estudantes da graduação - em Pedagogia e 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. A temática que perpassa todas as discussões do grupo é a leitura como prática humanizadora e experiência estética.

medida que os cadernos de estudos se faziam mais presentes. Percebo que a organização da rotina escolar, em que o tempo é controlado pelo sino e o espaço se reduz, em geral, à sala de aula, perdura até os dias de hoje. Tal organização não favorece experiências mais significativas com práticas que fujam ao modelo disciplinar e conteudista. Na atualidade, esse modelo, que era mais comum no Ensino Fundamental, vem sendo também aquele da Educação Infantil.

Diante desse contexto, algumas inquietações foram surgindo: Como a organização do tempo e do espaço, nas instituições de Educação Infantil, pode favorecer a formação de “amantes da leitura”, mesmo entre crianças ainda não alfabetizadas? Como é possível criar/destinar tempos e espaços a práticas que permitam às crianças atribuir sentidos e significados às experiências com a leitura?

Na busca por compreender essas questões e acreditando na possibilidade de contribuir para uma educação escolar diferente da que vivenciei, ingressei, em 2009, no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. A partir das reflexões impulsionadas pelas aulas, comecei a ficar cada vez mais interessada pelo ato de educar e pelo desafio de ressignificar a prática a partir das teorias discutidas, principalmente no que se refere às práticas de leitura. A partir desse interesse e das reflexões acerca do trabalho com a leitura literária, surgiu a necessidade de aprofundamento nos estudos e fundamentos sobre a leitura em geral e sobre a leitura literária, em especial.

Dessa forma, em 2010, comecei a integrar, como bolsista voluntária, o grupo de pesquisa LINFE e tive meu primeiro contato com o trabalho com a leitura literária em escolas públicas. Nesse grupo discutimos, além dos requisitos necessários ao trabalho com a leitura no âmbito escolar, a possibilidade do trabalho com múltiplas linguagens – filmes, fotografias, obras de arte, livros de literatura - que perpassam a leitura desde a Educação Infantil até o final do ciclo de alfabetização, no 3º ano do Ensino Fundamental.

Durante minhas idas a campo no âmbito das pesquisas realizadas pelo grupo LINFE, ao observar a rotina das crianças da Educação Infantil no interior da instituição escolar, percebi que uma parte significativa do tempo em que permaneciam na escola, que era de tempo integral, era destinada ao deslocamento entre diferentes espaços: gastavam, aproximadamente, uma hora do dia para se movimentarem dentro da escola, em transições entre as atividades que realizavam. Essa constatação me levou a uma inquietação que me moveu a desenvolver o trabalho de conclusão de curso da graduação, em 2013, analisando os tempos e espaços escolares: “Um olhar sensível sobre os tempos e espaços da rotina escolar” (SOUZA, 2013).

No intuito de buscar novas reflexões sobre o tema do meu trabalho de conclusão de curso e outros que surgiam a partir da minha prática em sala de aula, já como professora, em 2015, ingressei no curso de Especialização em Educação no Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII. As disciplinas desse curso e, na mesma medida, a escrita da monografia, “Tempos e espaços de leitura na Educação Infantil: reflexões sobre a formação de mediadores de leitura literária” (SOUZA, 2016), contribuíram para o meu crescimento acadêmico, tanto em relação à escrita acadêmica quanto em relação às reflexões teóricas, proporcionando-me aprofundar os estudos sobre o tema ‘Tempos e espaços de leitura’ e também o trabalho com dados de pesquisa.

Para desenvolver esse estudo monográfico, utilizei os dados produzidos durante as observações das ações extensionistas do grupo LINFE em uma das escolas participantes do projeto de extensão “Tempos e espaços de leitura”. Nesse âmbito, observei, juntamente com a professora Mariana², duas turmas do 2º período da Educação Infantil na escola em que a referida docente trabalhava, coordenando um grupo de contadores de histórias. Ao atuar como contadora de histórias, juntamente com a professora mencionada, percebi que tal trabalho ia ao encontro do que acredito em relação aos tempos e espaços de leitura literária: a organização desses tempos e espaços permite que os sujeitos, adultos e crianças, além de se organizarem internamente e se prepararem para os diferentes momentos da rotina, atribuam significado ao vivido e reelaborem situações que lhes tenham despertado algum sentimento - ansiedade, medo, raiva, felicidade, dentre outros. Essa experiência inspirou minha proposta de ingresso no mestrado em educação, cujo foco é uma análise da organização dos tempos e espaços de leitura literária em uma das escolas da rede municipal na qual se realizam trabalhos de extensão do grupo LINFE.

Para definir a noção de tempos e espaços de leitura em que se fundamenta a presente dissertação de mestrado, é necessário considerar os princípios que norteiam a organização do currículo na escola na sua condição de uma “invenção” da modernidade.

Segundo Alfredo Veiga- Neto (2002), a invenção do currículo escolar imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à sua distribuição ao longo de um tempo. Noutras palavras, o currículo engendrou novas lógicas espaciais e temporais, desempenhando um papel não apenas na educação escolarizada, mas no estabelecimento da própria modernidade. Sua elaboração esteve e está estreitamente relacionada ao contexto

² Integrante do grupo LINFE e mediadora entre as proposições do grupo e a escola que trabalha, visto que os demais professores não manifestaram interesse em participar das reuniões. Assim, as professoras das turmas observadas nessa instituição não participaram das discussões teóricas, apenas cederam as turmas para serem sujeitos desta pesquisa.

social e cultural mais amplo. Pode-se dizer que há uma relação entre organização do tempo e do espaço escolar com as transformações sociais e culturais da modernidade (VEIGA-NETO, 2002).

Acredito, em consonância com Veiga-Neto (2002) e Vidal e Faria Filho (2000), que o tempo, na modernidade, apresenta rupturas, é fragmentado. Em outras palavras, a experiência do tempo, na modernidade, é marcada pela ordem e pela sequência dos acontecimentos, sendo caracterizado pelo aprisionamento daquilo que é vago. Isso significa dizer que o tempo funciona como um instrumento para ordenar, controlar e disciplinar o espaço. Espaço esse que, no contexto da Educação Infantil, é definido por Barbosa (2006, p. 121) como elemento “fundamental na constituição dos sujeitos, por ser um mediador cultural tanto da gênese como da formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem”.

Entendendo que é necessário romper com os ideais colocados no início da modernidade, em que o tempo é fragmentado e o espaço é diretamente modificado por essa lógica, compartilho das reflexões de Lima (1989), ao defender que as crianças atribuem significado ao espaço que utilizam por meio da interação. Para que esses sujeitos vivam experiências significativas, os espaços devem possibilitar a liberdade das brincadeiras, imaginação e fantasia. Nesse sentido, a autora destaca que “é preciso, pois, deixar o espaço, suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação” (LIMA, 1989, p.72).

Para a teoria histórico-cultural, a organização do espaço é constituída e constituidora dos sujeitos (VIGOTSKI, 2009; PINO, 2011, PRESTES, 2010). Noutros termos, 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.

Com base na teoria histórico-cultural, pode-se afirmar que os tempos e espaços de leitura, na Educação Infantil, proporcionam a interação entre as crianças e das crianças com os adultos, através de um ambiente organizado e planejado conjuntamente, além de respeitarem o tempo singular de cada indivíduo. Assim, a relação da criança com a leitura literária, em determinado tempo e espaço, mediada pelo professor, pode proporcionar diferentes e significativas vivências.

Após contextualizar a importância dos tempos e espaços de leitura, acredito ser importante ressaltar o significado que a leitura assume neste estudo. Para isso, trago as reflexões de Carvajal e Ramos (2001, p.49), ao ressaltarem que a leitura “favorece a

apropriação da experiência do conhecimento humano em um processo dialógico, mediante o qual o leitor tem acesso de forma dialética a outras informações, pontos de vista, representações, versões, visões, concepções do mundo". Em outras palavras, a leitura é uma atividade complexa,

em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica. Isso significa que o bom leitor precisa realizar essas ações sobre o texto. A decodificação é uma parte da leitura, na qual o leitor, basicamente, junta letras e forma sílabas; junta sílabas e forma palavras e junta palavras para formar frases. No processo de leitura, à medida que informações de um texto vão sendo decodificadas e o leitor consegue estabelecer relações entre essas informações e os seus conhecimentos prévios, unidades de sentido vão sendo construídas. Ou seja, a compreensão se processa. Ao compreender o texto, o leitor é capaz de apreciar o que ele diz, é capaz de se posicionar, é capaz de realizar a crítica ao que é dito. (BICALHO, 2014, p. 161)

Quando a leitura vai além de um meio de comunicação, permitindo admiração e prazer, caracteriza-se como leitura literária.

A leitura se diz literária quando a ação do leitor constitui predominantemente uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo com o texto lido uma interação prazerosa. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento, sem que outros objetivos sejam vivenciados como mais importantes, embora possam também existir. O pacto entre leitor e texto inclui, necessariamente, a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos, emoções. (PAULINO, 2014, p. 162)

A partir desse significado para a leitura e baseando-me nas considerações de Coelho (2000) e Paulino (1999) sobre a leitura literária, tracei dois pilares que sustentam esta dissertação de mestrado: (i) a literatura é um fenômeno de linguagem, constituído pela experiência cultural direta ou indireta, ligada ao contexto social e à tradição histórica do grupo no qual a criança está inserida; (ii) a literatura é arte e, como tal, as relações que os sujeitos estabelecem com ela são promotoras de aprendizagem, são vivências, fundamentais para que esse sujeito alcance sua formação integral.

Baseando-me nas concepções anteriormente descritas e na minha trajetória acadêmica e profissional, que me permitiriam analisar as relações/interações de crianças e adultos com o texto literário no espaço/tempo escolar, defini, como campo de investigação, uma escola da rede municipal de Juiz de Fora, que participou de pesquisas anteriores do grupo LINFE.

Pautada nessas concepções, neste trabalho, analisei a organização dos tempos e espaços de leitura literária numa turma do 2º período da escola campo da pesquisa, a partir de uma abordagem qualitativa com viés teórico-metodológico sócio-histórico. Para tanto, defini, como procedimento metodológico, o registro e análise das fotografias dos espaços observados e das notas de campo produzidas ao longo do período no qual realizei as oficinas de leitura literária na turma pesquisada, na perspectiva de uma pesquisa-ação.

Com base nessas escolhas metodológicas e numa concepção interacionista de linguagem, defini como questão de investigação:

- ❖ Quais ações podem contribuir para a criação de tempos e espaços de leitura literária na turma do 2º período da Educação Infantil?
- ❖ Como esses tempos, espaços e a própria leitura literária são significados pelas crianças?

A partir dessa questão, tracei como objetivos que concorrem para refletir sobre a questão de investigação:

- ❖ Criar tempos e espaços destinados à leitura literária;
- ❖ Analisar a organização desses tempos e espaços de leitura literária na turma do 2º período da Educação Infantil;
- ❖ Compreender os significados atribuídos pelas crianças para esses tempos e espaços de leitura literária.

De maneira a responder às questões e alcançar os objetivos aqui propostos e, na mesma medida, possibilitar reflexões sobre a formação e o incentivo à experiência com o texto literário pelas crianças pequenas, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos.

No primeiro, apresento uma pesquisa de caráter bibliográfico que teve por objetivo um levantamento de algumas produções acadêmicas brasileiras sobre tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil. Integra também esta pesquisa uma incursão a materiais produzidos no âmbito de políticas públicas para a formação do leitor na primeira infância, notadamente o material produzido pela Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC) intitulado “Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil” (BRASÍLIA, 2016).

No segundo capítulo, apresento as discussões teóricas e metodológicas que fundamentaram a atividade de pesquisa desenvolvida nesta dissertação, dialogando com o referencial teórico adotado, tendo optado, como caminho metodológico, pela pesquisa-ação, de viés histórico-cultural.

No terceiro capítulo, minha análise incide sobre a organização dos tempos e espaços na turma pesquisada e as implicações dessa organização para a relação das crianças e da professora com a leitura literária.

No quarto capítulo, discorro sobre as oficinas desenvolvidas com as crianças do 2º período da Educação Infantil e as análises das notas de campo produzidas a partir dessas oficinas de leitura, à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

Por fim, apresento minhas considerações finais, compartilhando os desafios que se fizeram presentes no caminhar desta pesquisa e os resultados encontrados.

1. PESQUISA NO BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

O objetivo deste capítulo, ao trazer uma revisão das teses e dissertações publicadas no pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é tecer considerações a partir da leitura da produção acadêmica desenvolvida no Brasil sobre a organização dos tempos e espaços de leitura literária na Educação Infantil, buscando uma interlocução com os trabalhos que mais se aproximam do foco desta dissertação.

Esse tipo de revisão bibliográfica, de acordo com Ferreira (2002), permite ao pesquisador compreender aspectos e dimensões da produção acadêmica em determinado período histórico que se pretende conhecer para que, a partir disso, possam-se criar formas outras de pesquisar, de ser e estar no mundo, constituindo uma “rede de vários fios que se cruzam, que se rompem, que se unem, que se questionam dependendo do ponto que se estabelece como partida em cada texto” (FERREIRA, 2002, p. 270). Sendo assim, nos tópicos a seguir, vou tecendo os fios dessa rede.

As produções acadêmicas foram selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES. A opção por pesquisar essa fonte se deu porque, em geral, os artigos e os trabalhos publicados ou apresentados em eventos são frutos de teses e dissertações. Além disso, esta pesquisa respeitou o recorte temporal no período de 2013 a 2016, o que se fez necessário devido às questões organizacionais da própria plataforma digital da CAPES, que não catalogou, até a data de realização deste levantamento, os trabalhos anteriores a 2013. Na mesma medida, o recorte se deve aos próprios limites deste texto dissertativo.

1.1 Contribuições das teses e dissertações

No banco de teses e dissertações da CAPES, pesquisei dois descritores: tempo e espaço na Educação Infantil e leitura na Educação Infantil. A partir da leitura do título e do resumo dos trabalhos, no primeiro descritor, selecionei seis textos que se aproximavam do meu tema de pesquisa e, no segundo, dez textos. Após ler, na íntegra, alguns desses trabalhos, como percebi que o referencial teórico adotado se distanciava daquele que adoto na presente pesquisa, optei por não trazê-los nesta análise. Desse modo, analisei 12 trabalhos.

Nos dois subtópicos a seguir, compartilho com o leitor as contribuições que as teses e as dissertações estudadas trouxeram à minha pesquisa.

1.1.1 Tempo e Espaço na Educação Infantil

O objetivo deste subtópico é discorrer sobre as contribuições advindas das teses e dissertações que discutem a organização dos “Tempos e Espaços na Educação Infantil”. Para uma melhor compreensão do leitor apresento, no quadro 1, os trabalhos selecionados a partir do primeiro descritor.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES sob o descritor Tempo e Espaço na Educação Infantil

Descritor: TEMPO E ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
ANO	TÍTULO	AUTOR
2015	A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano	Dolores Setuval Assaritti
2015	Espaço e educação infantil: o cotidiano de interações e sentidos em um espaço improvisado	Fabiola Alves Coutinho Gava
2015	A prática docente e a organização tempo/espaço na pré-escola	Gabriela Wolff
2014	Percorrendo caminhos além do espaço: a construção do "território pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil	Carla Tatiana Moreira do Amaral Silveira
2014	Arquitetura, espaços, tempos e materiais: A educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012)	Adriana de Souza Broering
2013	O Espaço na Educação Infantil: a Constituição do Lugar da Criança como Indicador de Qualidade	Mauricia Santos de Holanda Bezerra

Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, os trabalhos analisados, que trouxeram questionamentos em relação ao objetivo da organização da estrutura física das instituições de Educação Infantil (ASSARITTI, 2015), conceituaram e diferenciaram espaço, lugar, território e ambiente (GAVA, 2015; AMARAL, 2014; BROERING, 2014; BEZERRA, 2013), dialogaram com Foucault, trazendo o espaço como forma de disciplinar e controlar os corpos (BEZERRA, 2013). Um dos trabalhos discutiu, ainda, a constituição singular de um espaço para a Educação Infantil (GAVA, 2015) e outro relacionou a organização dos tempos e espaços à rotina (WOLFF, 2015). Acreditando na importância desses trabalhos para o desenvolvimento desta dissertação, segue uma análise detalhada das reflexões que se relacionam mais diretamente ao meu tema.

Assaritti (2015)³ traz uma discussão interessante sobre o que é educação, citando depoimentos de professoras, sujeitos da pesquisa realizada pela autora, entrelaçando-os às discussões de Paulo Freire, Saviani e Vigotski, mas não adentra especificamente na questão do tempo e espaço escolar. No entanto, um ponto da discussão da autora, ao relatar o trajeto das crianças até a escola, aborda, indiretamente, questões espaciais e temporais.

Mergulhada nesse trajeto e acompanhada pelas crianças com seus uniformes eu tentava traçar um pensamento lógico e sensível que justificasse esse ritual escolar que, em tempos de informação rápida e fácil, de internet e globalização ainda se repete praticamente da mesma forma, pintando de incoerência as representações da sala de aula e dos cadernos, fazendo-nos questionar o real valor da saga diária das crianças para a escola. Horário rígido, uniforme, obediência, a representação da escola como tempo e espaço de formação, seu grande portão, seu prédio previsível, um massacre necessário, era o que passava pela minha cabeça enquanto esperava o portão abrir em meio ao aglomerado de alunos e alunas que falavam da vida, andavam de skate e cantavam rap do lado de fora da escola (ASSARITTI, 2015, p. 53).

Acredito que, ao trazer essa inquietação, a autora resgata um ponto importante a ser discutido: a estrutura física das escolas atende às necessidades das crianças da atualidade? Qual a finalidade da rigidez em relação a uniforme e horários fragmentados?

Essa discussão se aproxima do tema da dissertação aqui desenvolvida, pois convida o leitor a refletir sobre as relações entre espaço físico e tempo na modernidade. O espaço e o tempo como mediadores das relações entre as crianças e delas com o mundo contribui, positiva ou negativamente, na formação. Sendo assim, é importante que ambos sejam (re)flexivos e adaptados às necessidades dos pequenos.

Complementando essa discussão do espaço como mediador, Silveira (2014)⁴ ressalta a polissemia dos termos espaço e território. Para sustentar essa ideia, apresenta reflexões filosóficas de Kant, Euclides e Poincaré, os quais demonstraram ter visões diferentes sobre o conceito de espaço.

Na oportunidade, ressalta que, muitas vezes, o espaço é visto como algo que se precisa “encher”. No entanto, é necessário entendê-lo como “espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve, sendo um conjunto completo” (SILVEIRA, 2014, p. 46).

Dando continuidade às definições dos conceitos que introduziram o capítulo do trabalho realizado pela referida autora, Silveira (2014) se apoia nas reflexões de Souza (2001)

³ A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano.

⁴ “Percorrendo caminhos além do espaço: a construção do ‘território pedagógico’ como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil”.

para definir a concepção de território: “espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (SILVEIRA, 2014, p. 48). Nesse sentido, a autora afirma que

o território não envolve necessariamente a produção concreta de um espaço, mas a apropriação de espaços já construídos, sobre os quais se projetam relações de controle e se estabelecem limites que definem um ‘nós’ e um ‘eles’. Tais limites são comunicados das mais diversas formas e a partir de distintas simbologias (SILVEIRA, 2014, p. 48).

Diante dessa discussão, a autora compreende o espaço da sala de aula como um território, ou seja, o espaço, que já é definido, é o mediador dos interesses e objetivos em comum dos sujeitos que habitam esse território. Destaca, ainda, nessa mesma linha de pensamento, que a sala de aula, espaço destinado ao exercício da prática docente, “também pode ser entendida como um território, na medida em que o professor atua na coordenação do processo de ensino-aprendizagem em um espaço com limites definidos que interferem nos horizontes de sua ação” (SILVEIRA, 2014, p. 50).

A autora nomeia esse espaço de relações pedagógicas, vivenciadas no ambiente de sala de aula, como “Território Pedagógico”. Percebe-se que o uso dos diferentes espaços é especialmente importante para as crianças pequenas, visto que elas vivenciam neles diferentes sensações. Além disso, possibilitam a construção das estruturas do conhecimento, já que, segundo Silveira (2014), na sala de aula, o professor é quem coordena o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, as reflexões de Silveira (idem) vão ao encontro do tema da minha dissertação, ao abordar os espaços/territórios como elementos fundamentais no desenvolvimento das crianças, visto que um ambiente organizado e estruturado em arranjos torna-se desafiador, além de auxiliar na autonomia dos pequenos.

Broering (2014), por sua vez, acredita que, além do espaço, o tempo também é mediador do processo de ensino-aprendizagem. A autora ressalta que tempo e espaço são construções históricas e sociais. A partir dessas reflexões, enfatiza que os espaços são projetados ou imaginados, já o lugar é construído a partir da relação entre o espaço e os sujeitos. Para sustentar essa afirmação, apoia-se nas considerações de Antônio Viñao Frago e Agustín Escolano Benito, os quais enfatizam que o espaço pode ser transformado em lugar.

Dessa forma, o que constitui o espaço como lugar são os sentidos e os significados construídos em determinado espaço pelos sujeitos. Daí a importância de planejar e organizar o espaço da sala de aula e, ao mesmo tempo, deixá-lo incompleto o bastante para que as crianças construam o seu lugar, sentindo-se, assim, parte desse contexto. No caso da presente

dissertação, nosso foco se coloca na construção de um lugar no qual a leitura literária possa acontecer e ser apropriada pelos sujeitos.

De acordo com as reflexões de Broering (2014), o espaço é o suporte que vai permitir que os educadores e as crianças o modifiquem/ocupem, proporcionando o desenvolvimento – ou não – dos sujeitos envolvidos. É diante dessa concepção que a autora (2014) afirma que os espaços e os tempos na Educação Infantil não são neutros, eles representam uma concepção. Por exemplo, as salas organizadas em cadeiras enfileiradas apresentam uma concepção diferente da sala de aula que está organizada em cantinhos.

No que diz respeito ao tempo, ressalta que este se encontra, na maioria das vezes, regulado e ocupado. Atualmente, percebe-se que, nas instituições escolares, ocorre a divisão da rotina em unidades sequenciais de tempo, relacionando-a a atividades e tarefas em minutos, horas, dias, semanas e meses. Segundo Broering (2014), esse controle do tempo foi racionalizado pela chamada Pedagogia Moderna. Seguindo esse modelo, as turmas da Educação Infantil incorporaram o papel da escola como “instrumento de imposição da noção de tempo com base na ‘exatidão dos encontros’, na ‘distribuição das atividades’, na ‘previsão’, no ‘sentido de progressão’ e na ‘ideia de tempo como valor em si mesmo’” (BROERING, 2014, p. 69). Em suas palavras:

Desta forma, a educação institucionalizada faz o mesmo uso do tempo desde a primeira infância, esquecendo-se que, assim como o espaço é elemento social e culturalmente construído nessa relatividade, não se deve esquecer seu caráter histórico, social e cultural. Isto para não viver, e levar as crianças a viver apenas o que está prescrito num e noutro, impondo rigidez e relegando a possibilidade de vivê-los numa perspectiva flexível, personalizada e bem mais criativa (BROERING, 2014, p.70).

A análise dos tempos e espaços enunciada “pode conduzir à apreciação das mudanças, manifestas não apenas como uma cultura conformista ou conformadora, mas como rebelde e subversiva” (BROERING, 2014, p.71). O fato seria resultante “de apropriações docentes e discentes do arsenal disponibilizado pela escola no seu interior, evidenciadas em suas práticas” (idem). Daí a importância atribuída ao estudo desses elementos organizadores que conformam e definem a rotina escolar.

A organização dos tempos e dos espaços na rotina das instituições de Educação Infantil coloca-se como discussão basilar no desenvolvimento da presente dissertação, pois acredito que a organização dos espaços e dos tempos destinados à leitura estão diretamente relacionados à formação do leitor. Nesse sentido, as reflexões de Broering (2014) contribuíram na consolidação desses conceitos e na reflexão sobre eles.

Gava (2015) compartilha da mesma concepção de Broering (2014), visto que ambas acreditam que o tempo e o espaço são mediadores no âmbito escolar. Gava (2015) ressalta que esses elementos estabelecem influências e marcas recíprocas no sujeito e que essa reciprocidade é desenvolvida onde “os sujeitos estabelecem relações e interações a partir de seus espaços e entre seus pares, vivendo e convivendo nesses espaços carregados de significados” (GAVA, 2015, p.35). Essa mesma autora acrescenta, ainda, que essa relação está em constante transformação.

Ciente da polissemia do termo espaço e da necessidade de diferenciá-lo de alguns termos como território e ambiente, Gava (2015) utiliza as reflexões de alguns autores - Certeau (2008), Frago (2001), Massey (2004, 2008), Santos (1986), Escolano (2001), Barbosa (2006), Forneiro (1998), Lima (1989) e Alves (1998) - para definir o que ela chamará de espaço no decorrer de sua dissertação.

Ao definir o conceito de território, Gava (2015) ressalta que o território apresenta mudanças ao longo da história, enquanto o espaço apresenta funções definidas historicamente, sendo organizado socialmente. Já ambiente é definido por ela como “conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem” (GAVA, 2015, p. 37).

Após traçar a relação entre esses conceitos e concluir que estão diretamente relacionados ao conceito de espaço, Gava (2015) opta por usar apenas o termo espaço como referência ao espaço físico, lugar e ambiente onde se desenvolveu a pesquisa. E acrescenta que o espaço na educação pode favorecer ou dificultar o desenvolvimento das crianças.

Sendo o espaço o elemento que estimula ou limita o desenvolvimento das crianças, é importante refletir sobre o espaço físico da Educação Infantil, já que, segundo Gava (idem), essa etapa da educação possui características singulares e precisa ser constituída por espaços amplos, diferenciados, de fácil acesso e especializados, em que as crianças possam movimentar-se, interagir, viver e conviver, desenvolvendo-se integralmente.

Compartilho das mesmas reflexões da autora referida no parágrafo anterior sobre a necessidade de os espaços oferecerem oportunidades diversas de interações e de aprendizagens, individuais ou coletivas, envolvendo grupos de crianças - adultos, crianças - crianças e adultos - adultos. Ao refletir sobre o espaço escolar, é necessário ter um olhar sensível e reeducá-lo para enxergar as ações produzidas no espaço/tempo do cotidiano da escola e da sala de aula, com suas lógicas e no seu ritmo próprio e, assim, considerar os diferentes sentidos, saberes e práticas dos sujeitos que constituem a Educação Infantil.

Wolff (2015) compartilha das reflexões de Gava (2015) e Broering (2014), no que diz respeito ao amplo e rico campo de estudo do conceito de espaço e tempo. Diante desse leque

de concepções, opta por desenvolver sua dissertação a partir da percepção espaço/temporal da sociedade como produto e condição de um processo construído, ou seja, acredita que espaço/tempo são constituídos e definidos nas relações e organizados simbolicamente pelos responsáveis por seu funcionamento, bem como pelos seus usuários. Dessa forma, a autora analisa a organização do tempo e do espaço na pré-escola, partindo do princípio de que são constituídos sócio-historicamente e constituídos e constituidores dos seres humanos.

Essa organização do espaço e do tempo é considerada como rotina (WOLFF, 2015) e reflete a maneira pela qual os sujeitos compreendem a infância, seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. De acordo com as reflexões de Wolff (2015), essa rotina é conduzida por um currículo, o qual deve ser baseado nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Para organizar essa rotina⁵,

podemos considerar que a criança precisa ser percebida como indivíduo com necessidade de encontrar explicações sobre o universo ao seu entorno enquanto se desenvolve por meio de experiências vividas no espaço de Educação Infantil. É importante considerar que nesse processo as crianças carecem de envolver-se com diferentes linguagens e valorizar o lúdico como as brincadeiras e as culturas infantis. Não se trata assim de simples transmissão de uma cultura considerada acabada, mas de promover condições para a criança se apropriar de determinadas aprendizagens que lhe promovem o desenvolvimento (WOLFF, 2015, p. 37).

Entende-se que a rotina pode ser um meio para constituição da subjetividade no tempo e no espaço, levando-nos, então, a perceber a necessidade de ponderação sobre o sentido da infância e da criança. A autora (2015) afirma que, de acordo com as escolhas realizadas para a organização da rotina, têm-se diferentes resultados em relação à interação, aprendizagem e construção de conhecimento da criança no tempo e no espaço. Assim, os professores têm a função de mediadores, orientadores e construtores da organização da rotina escolar.

É nesse contexto de organização e planejamento dos tempos e dos espaços que as crianças irão desenvolver as atividades que surge a importância da rotina, pois esta reflete a concepção de educação da instituição e da equipe pedagógica. Ao dialogar sobre as rotinas, Wolff (2015) se aproxima da discussão que é objeto da presente dissertação, a qual parte do princípio de que a rotina é (re)flexiva e permite que a criança se desenvolva.

Já Bezerra (2013) aborda o conceito de espaço definindo-o como estrutura física que está relacionada a objetos: “lugar ou extensão, mais ou menos bem delimitado, cuja área pode

⁵ “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia” (ZABALZA, 1998, p.52 *apud* WOLFF, 2015, p.42).

conter alguma coisa” (FERREIRA, 1999, p. 809 *apud* BEZERRA, 2013, p. 68). Para a autora (2013), esse elemento é uma das vertentes para analisar a qualidade na Educação Infantil.

A partir dessa crença, Bezerra (2013) relaciona o espaço escolar à forma de disciplinar e controlar os corpos e ressalta que a *ordem institucional vigente*, produto de uma construção histórica, é modificada pelas ações das crianças, as quais criam uma nova ordem, *ordem emergente das crianças*. Essa nova ordem tem como referência os valores e as regras sociais infantis, mostrando que as crianças não se limitam a reproduzir o mundo dos adultos, elas

o reconstróem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras de suas próprias infâncias, mas também como atores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social. Ou seja, como um modo de governo que lhes é próprio (BEZERRA, 2013, p. 71).

Diante disso, Bezerra (2013) enfatiza a importância de olhar as instituições de Educação Infantil a partir de sua especificidade, ou seja, como *lugar* de cuidado e educação, ressaltando a necessidade de olhar do ponto de vista das crianças, a fim de compreender a *ordem emergente das crianças*, tomando-a como ponto de partida para a elaboração das propostas pedagógicas. O que significa pensar em uma arquitetura/espaço de educação, para as crianças pequenas, qualificado e transformado, que vai além da estrutura física, na medida em que se tornam *lugares*⁶ - *lugares* para brincar, subir, correr, pular, imaginar, fantasiar, cantar, dançar, enfim, *lugares* das crianças viverem intensamente a infância.

Cabe ressaltar que existem duas formas de conceber o conceito de lugar proposto por Bezerra (2013): *lugar para criança* e *lugar da criança*. A definição *lugares para crianças* é compreendida como lugares/espacos projetados e criados por adultos para as crianças, um lugar arquitetado. *Lugar da criança* é o espaço ao qual elas atribuem significados através das experiências em certo espaço, ou seja, esse lugar é vivo.

O espaço escolar da Educação Infantil pode e deve integrar as crianças ao espaço cultural circundante, não se restringindo a ele. Nesse sentido, o professor-mediador constrói o espaço/lugar junto com as crianças e vai mudando-o no decorrer do ano e das atividades desenvolvidas. É a partir desse lugar da criança que pretendo desenvolver minha pesquisa de mestrado.

⁶ A escolha do termo *lugar* para este estudo e não espaço foi definida com base nos estudos de Escolano e Frago (1998). Os autores compreendem que os espaços tornam-se *lugares*, pois carregam, em sua configuração, os sentidos e significados de quem os habita. Nas palavras dos autores, “a ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (ESCOLANO; FRAGO, 1998, p. 61 *apud* BEZERRA, 2013, p. 72).

A partir dessas reflexões, percebe-se que as crianças atribuem diferentes sensações e emoções aos espaços que frequentam. Dessa forma, o uso dos diferentes espaços é especialmente importante para as crianças pequenas, já que contribui na construção das estruturas do conhecimento a partir da exploração dos diferentes espaços escolares. Para tanto, na Educação Infantil, alguns aspectos são básicos, como as dimensões reduzidas dos móveis, os materiais e brinquedos na altura das crianças, o espelho, dentre outras. No caso específico da presente dissertação, a disponibilidade de livros de literatura de qualidade, acessíveis às crianças e a organização de tempos que favoreçam a apropriação desses materiais por elas.

1.1.2 Leitura na Educação Infantil

No intuito de aprofundar meus conhecimentos em relação à leitura na Educação Infantil e buscar novos referenciais teóricos, realizei uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES a partir do descritor “Leitura na Educação Infantil”. Diante dos trabalhos encontrados, especialmente daqueles que se aproximaram mais do tema da minha dissertação, segue o quadro.

Quadro 2– Trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES sob o descritor “Leitura na Educação Infantil”

Descritor: LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL		
ANO	TÍTULO	AUTOR
2015	Práticas de leitura literária: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor.	Gerluce Lourenco da Silva
2014	Leitura de histórias na Educação Infantil: como se desenvolve?	Daniela Gaspar Pedrazzoli Bagnasco
2014	Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil	Keylla Rejane Almeida Melo
2014	Letramentos na educação infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita	Cleufa Leandra Silva Oliveira
2014	Viagens literárias por entre palavras e imagens: o livro ilustrado e a leitura na escola – uma experiência na Educação Infantil do Colégio Pedro II	Carolina Monteiro Soares
2013	Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas	Vanessa Bataus

Fonte: Elaborado pela autora

Todos os trabalhos analisados nesse descritor trouxeram a mediação como essencial no processo de formação do leitor e tomam a leitura do texto literário como central nas práticas de leitura que se realizam na Educação Infantil. Assim, defendem que o mediador pode e deve valorizar a leitura por fruição, como instrumento de transformação da sociedade, envolvendo processos dialéticos e construtivos que se utilizem de práticas e textos

significativos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de leitura com as crianças. É importante, também, que o mediador contribua para a consolidação da leitura para além da formalidade, necessidade ou obrigação. Isso significa pensá-la como fonte de humanização e imaginação, que busque, em primeira instância, contribuir para o desenvolvimento da criatividade e da fantasia desde a mais tenra idade.

Falar da Educação Infantil, para Bagnasco (2014), é falar do ambiente socializador que essa etapa da educação assume, pois proporciona aos pequenos o convívio com outros adultos, com crianças de diferentes idades, com regras e tempos próprios. Dessa forma, a autora, citando Vigotski (2007), considera a educação como uma das bases para constituir o sujeito, visto que é, na interação social e cultural, que as crianças se desenvolvem cognitivamente e aprendem.

Bagnasco (2014) ressalta que a criança, mesmo antes de aprender a ler convencionalmente, já está em contato com diversas práticas de leitura e escrita⁷. Assim, é importante que o trabalho de escrita e de leitura com as crianças pequenas seja realizado com o intuito de dar continuidade e aprofundamento a práticas sociais já presentes em seu cotidiano fora da escola. Em outras palavras, o espaço institucional da Educação Infantil pode oferecer um ambiente propício para os pequenos vivenciarem a linguagem em suas várias manifestações, realizando atividades que fazem parte de sua vida em sociedade.

Desse modo, o educador assume o papel de interlocutor privilegiado nesse processo, pois é ele quem seleciona as atividades envolvendo a leitura e organiza o tempo e o espaço destinados a elas. O professor se coloca como mediador do processo de aprendizagem. Assim, sua intervenção é fundamental para a promoção do desenvolvimento da criança, visto que favorece e estimula a relação entre ela, o estudante e o conhecimento, de forma a criar oportunidades para que o aprendizado ocorra.

Conforme exposto, a organização do tempo escolar e o planejamento das atividades por parte dos professores tornam-se relevantes e necessários para um trabalho de qualidade na intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, o planejamento

não pode ser tratado como algo apenas burocrático, como uma tarefa sem utilidade ou sem sentido na rotina escolar. Ao contrário disso, ele pode ser um aliado, uma ferramenta utilizada para contribuir na realização de um trabalho intencional, auxiliando na tarefa de formar os alunos. Nesse contexto, o professor como mediador analisa e conhece seus estudantes e se encarrega de definir e programar o

⁷ O que remete ao termo letramento, já que abrange os usos e práticas sociais da linguagem, que envolvem a escrita e a leitura – sejam essas valorizadas ou não – nos diferentes contextos sociais, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural, como expõem Bagnasco (2014) *apud* Rojo (2009), ao discorrer sobre o letramento no âmbito escolar.

trabalho mais adequado, podendo avaliar-se, rever-se e analisar os avanços de sua turma e de cada estudante em particular (BAGNASCO, 2014, p. 34).

De acordo com as reflexões de Bagnasco (2014), é importante que, no planejamento da rotina, seja destinado um tempo diário para a prática da leitura no qual as professoras leem para as crianças histórias escolhidas e preparadas previamente. Isso porque se entende que a leitura é uma prática social que precisa estar presente no ambiente escolar, pois, se “almejamos que nossos alunos se tornem leitores efetivos, é fundamental que o planejamento realizado pelo professor crie condições para um ambiente em que haja variados tempos dedicados à familiarização e à apropriação dos materiais de leitura” (idem).

O docente, então, assume uma responsabilidade diante da formação do aluno leitor, vez que o gosto pela leitura é aprendido, vem de uma história constituída por cada um e pelas oportunidades vividas. Sendo assim, uma das importantes tarefas da escola é garantir a vivência de práticas de leitura diversas. Para proporcionar essas vivências de leitura, Bagnasco (2014) destaca três aspectos fundamentais: (i) a organização do espaço oferecido – o professor pode criar um clima de informalidade e organizar os alunos em roda, proporcionar acesso aos livros tanto na biblioteca de sala quanto na biblioteca da escola; (ii) o planejamento da atividade – o educador pode escolher um livro que aprecie e ir desenvolvendo leitura diária com a turma; e (iii) a forma como a leitura é realizada - é importante que o professor se prepare para a leitura que irá realizar, entendendo que a maneira como a leitura é conduzida favorece ou não a atenção, o envolvimento e o entusiasmo dos alunos.

A autora ainda ressalta algumas formas de aproximar a criança da leitura, quais sejam:

a leitura diária; os alunos consideravam essa prática prazerosa, devido às escolhas de leitura feitas pela professora; o uso de materiais de apoio; o tom de voz e a preparação do ambiente; mudança de estratégias, no que diz respeito a arrumação do espaço, a escolha do gênero, ao tamanho do livro; possibilitava que os alunos tivessem acesso as obras lidas; era obrigatório que os alunos escolhessem um livro para ler em casa a cada uma semana; incentivo para que fizessem leitura coletiva em sala de aula; a professora propunha o desenvolvimento de projetos e organizava gincanas com os materiais de leitura; a professora criava atividades de escrita a partir de livros de literatura infantil (BAGNASCO, 2014, p. 37).

Ler é uma ação que leva à criação, produz imaginação, produz e reproduz conhecimentos e possibilita à criança a apropriação das diversas funções da língua na sociedade. O processo educativo da leitura no âmbito escolar proporciona às crianças se humanizarem, conservando as suas particularidades. Nesse sentido, as reflexões de Bagnasco (2014) vão ao encontro das minhas reflexões, já que acreditamos na mediação da leitura pelo

professor como um processo que pode contribuir tanto para a constituição do sujeito como ser humano quanto para a formação do sujeito leitor.

Nessa mesma linha de pensamento, Melo (2014) também destaca a importância da mediação do professor. De acordo com as reflexões dessa autora, as crianças são cercadas pela cultura letrada desde o nascimento, Assim, mediar o contato com essa prática cultural é imprescindível para que elas compreendam “as formas como os sujeitos entendem, interpretam e representam a realidade” (MELO, 2014, p. 43) e, a partir de então, possam construir suas hipóteses sobre a língua escrita.

É essa busca por hipóteses que faz a criança imitar a escrita no papel, folhear livros emitindo sons, o que reforça a importância do meio em que a criança está inserida ser repleto de vivências com a leitura, com a língua escrita. Levando em consideração essa concepção, acreditamos que o objetivo da escola, ao se voltar para a formação do leitor, 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, sentido no qual o texto de Melo (2014) dialoga com a presente dissertação.

Assim como Bagnasco (2014) e Melo (2014), Oliveira (2014), discutindo as práticas sociais de leitura e escrita, ressalta que saber ler e escrever extrapola a situação escolar, remetendo, assim, ao letramento. Nesse sentido, para a autora, letramento não é um novo nome dado à alfabetização, mas é um novo nome dado a clamores antigos que dizem respeito ao “lugar que a linguagem escrita ocupa na vida das pessoas e aos sentidos que a esta elas atribuem e que, apesar de ter relação com o domínio da leitura e da escrita (saber ler e escrever), não se restringe a isso” (OLIVEIRA, 2014, p. 47).

No contexto dessa discussão, Oliveira (2014) defende que a palavra letramento, por remeter a significados plurais, pode ser modificada para letramentos, já que os contextos são variados, as práticas e os eventos letrados que ocorrem nesses contextos também o são, exigindo, assim, o reconhecimento de que não existe um único tipo de letramento.

Acreditando nessas formas plurais de letramento, uma criança, ao folhear um livro, imitando a leitura de um adulto, ou mesmo ouvindo a leitura do livro feita pelo adulto, independente de saber ler e escrever, está participando de um evento de letramento, o qual faz parte das práticas letradas de sua comunidade ou família, ou seja, um indivíduo pode não saber ler e escrever, mas ter certo nível de letramento. Ainda sobre esse tema,

a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a

escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (OLIVEIRA, 2014, p. 57).

Considerando que, mesmo sem saber ler e escrever, a criança compreende os diferentes usos dessas práticas sociais, Oliveira (2014) destaca que a leitura e a escrita envolvem construção de sentidos pelos sujeitos a qual se dá por meio da participação em práticas sociais em que a leitura e a escrita se fazem presentes.

Nessa mesma linha de pensamento está a discussão de Soares (2014). A autora defende que a leitura guarda espaço para o leitor “imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados enquanto redimensiona seus entendimentos” (SOARES, 2014, p. 64). Nesse sentido, a presente dissertação caminha ao encontro dos trabalhos citados, pois acredito que leitura, sendo uma prática cultural, contribui, assim como outras práticas, para o processo de humanização dos sujeitos, por permitir que as crianças da Educação Infantil experienciem sensações, emoções e formas de ser, de pensar e estar no mundo.

Bataus (2013), compartilhando das reflexões das autoras supracitadas, argumenta que, como o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita se inicia antes mesmo de as crianças entrarem na escola, cabe à instituição orientar e estimular esses processos. Daí a necessidade de a escola proporcionar às crianças vivências que possibilitem a “mobilização de recursos intelectuais e de estratégias que permitam explorar o potencial de seu pensamento e assim, tomarem consciência de seus próprios processos mentais” (BATAUS, 2013, p. 60).

Acreditando nessa função da escola, Bataus (2013) acrescenta que, para que as crianças atribuam sentido à leitura, é importante que aprendam certas atitudes que fazem parte da conduta leitora experiente. O professor pode ter um papel fundamental nesse processo, servindo como modelo de leitor para seus alunos, “ensinando-lhes ações intelectuais que lhes permitam colocar a compreensão como objetivo de sua leitura, mobilizando várias estratégias de leitura para atingir esse objetivo, colocando em prática diferentes operações mentais no ato de ler” (BATAUS, 2013, p. 62).

A partir dessa concepção, a autora defende que, para compreender um texto, o leitor deve interagir com ele, pensar sobre ele, questioná-lo, pois a leitura necessita ser um diálogo entre a escrita e o leitor. Para sustentar essa ideia, apoia-se no conceito de dialogismo⁸ desenvolvido por Bakhtin (1995), afirmando que, “sem essa dialogia, a leitura fica

⁸ Princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, estabelecido mediante a interação entre os sujeitos (leitores/escritores) e o próprio texto (BAKHTIN, 1995 *apud* BATAUS, 2013, p. 62).

empobrecida, deixa de ser um processo de compreensão e passa a ser uma ação meramente mecânica” (BATAUS, 2013, p. 62).

Para contribuir na formação do leitor, Bataus (2013) destaca a importância de construir, junto às crianças, um ambiente de leitura que permita que os sujeitos ativem seu conhecimento de mundo, façam previsões, destaquem ideias principais, dentre outras habilidades. É nesse trabalho com as estratégias de leitura que se concentra a importância da mediação de um leitor mais experiente, que, na escola, é, principalmente, o professor. Reconhecer essa importância é reconhecer também a necessidade de oferecer aos professores subsídios teóricos para orientar a mediação.

Diante dessa discussão, a autora traz a literatura infantil como uma das possibilidades de ensinar as estratégias de leitura às crianças, defendendo a relevância do trabalho com a leitura literária para a formação do leitor, já que permite à criança descobrir as inúmeras leituras que esse tipo de texto possibilita e o diálogo que ele estabelece com outros textos diversos, acrescentando dois pontos sobre tal relevância, a saber:

a primeira, por entender que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso. As duas situações consideram o sujeito leitor – no caso, a criança com o estatuto de aluno – como apropriante da cultura humana, por meio das obras literárias que redesenham e reinterpretam a realidade (BATAUS, 2013, p. 96).

Diante dessa concepção, Bataus (2013) defende que as obras literárias constituem-se em leitura propícia para que a criança construa um conceito de leitura como atribuição de sentidos e a pratique como um ato cultural, uma vez que o texto literário tem função transformadora para as crianças, “pela possibilidade de vivenciarem a alteridade, experimentarem sentimentos, imaginarem, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem” (BATAUS, 2013, p. 96).

A presente dissertação compartilha dessa mesma linha de pensamento, vez que, assim como Bataus (2013), acredito que o sujeito-leitor pode ressignificar o texto literário de acordo com suas vivências e compreensões de mundo, tornando-o significativo a partir do momento em que o leitor vivencia novas experiências. Não existe uma leitura única, acabada, do texto literário, pois a leitura é uma das várias formas de (re)construir seus sentidos forjados no diálogo leitor-texto-autor, que lhe atribui significado, saberes e sabores da vida, formando também, primordialmente, o espírito humano.

Tal reflexão é compartilhada por Silva (2015). A autora defende, com base em Solé (1998, p.22), que o ato de ler “é o processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Complementa dizendo que, como a leitura reflete o objetivo que o leitor quer atingir, um mesmo texto, na visão de dois leitores, pode suscitar objetivos, ações e conclusões distintas.

Acreditando nessas possibilidades, Silva (2015) ressalta a importância de introduzir o trabalho com textos literários na rotina das crianças. Isso porque se alia a força do texto às percepções, aos referenciais e à capacidade criadora do leitor. A criança torna-se capaz de refletir, indagar, questionar, escutar outras opiniões, articular e reformular seu pensamento.

A partir dessa perspectiva, Silva (2015) defende que a escola deve oferecer condições para que a leitura literária aconteça, e que o âmbito escolar “deve ser ao mesmo tempo, libertário (sem ser anárquico) e orientador (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu autoconhecimento e a ter acesso ao mundo da cultura que caracteriza a sociedade a que ele pertence” (SILVA, 2015, p.38).

A literatura infantil, de acordo com as reflexões de Silva (2015), deve ser utilizada sem conceitos pré-estabelecidos ou normas pedagógicas que impliquem a didatização de suas obras. Sua função deverá ser a de deleite, de fruição do imaginário, de fuga de um mundo adulto tão cheio de regras e valores para um universo infantil, no qual emerge a imaginação e o faz de conta, o sonho e a fantasia, num intenso jogo de criar e recriar o real e o imaginário, permitindo, assim, a construção do aluno leitor encantado pela verdadeira comunicação literária.

Ao analisar as reflexões de Silva (2015), constatei que compartilhamos a mesma concepção de leitura literária, estabelecendo, então, uma relação entre os nossos temas. A leitura, mais especificamente a leitura literária, desde a Educação Infantil, proporciona vivências às crianças nos diferentes tempos e espaços escolares podendo promover a educação estética ou “apenas” visar a uma educação moral.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre o caminho metodológico desta investigação, os instrumentos utilizados durante esse percurso e a forma como os dados foram analisados. Diante disso, surge a necessidade de retomar as questões de pesquisa: Quais ações podem contribuir para a criação de tempos e espaços de leitura literária na turma do 2º período da Educação Infantil? Como esses tempos, espaços e a própria leitura literária são significados pelas crianças? Tendo em vista essas questões, discorro sobre as escolhas teóricas e metodológicas desta pesquisa, que se caracteriza como de abordagem qualitativa, de viés histórico-cultural.

Nessa abordagem, o ambiente natural é a fonte direta de dados para o pesquisador que parte do contexto para compreender as ações do sujeito. Nesse sentido, não se pretende quantificar as informações produzidas na atividade de pesquisa, mas realizar a interpretação, descrição e atribuição de significados aos fenômenos. Não se pretende afirmar ou negar hipóteses previamente construídas, mas, sim, construí-las a partir da análise dos materiais de campo recolhidos (MORESI, 2003; BORTONI-RICARDO, 2008).

Em diálogo com a filosofia da linguagem de Bakhtin, considero a pesquisa como um acontecimento. Isso porque o conhecimento é uma construção social que abrange, num processo dinâmico, a interlocução dos sujeitos concretos para produção de sentidos e significados. Por isso, o acontecimento

é da ordem do Ser. É criação humana, realidade socialmente construída, cronotopicamente contextualizada, única e irrepetível. É terreno de imprevisibilidade (e não de acasos), de enunciação, de implicação e de escolhas. Isto só se torna possível pela não indiferença dos sujeitos entre si e destes em relação ao conhecimento e à linguagem que produzem. Não se trata de um sujeito abstrato face a uma realidade que lhe é dada, mas de um sujeito posicionado e responsivo. (PEREIRA, 2012, p. 62)

A pesquisa como acontecimento faz com que o pesquisador, ao escolher o tema a ser pesquisado e o embasamento teórico que sustentará essa discussão, assuma uma posição frente ao mundo que o cerca. No caso desta pesquisa, o meu posicionamento se pauta na defesa da criança como produto e produtora de cultura. Dessa forma, assumindo o papel responsável do pesquisador, busco contribuir para o acesso das crianças do 2º período à cultura, por meio da leitura de livros de literatura.

Essa relação responsiva do pesquisador com as crianças permite que ambos, ao compartilharem um mesmo momento/evento, atribuam sentido ao vivido, afetando a si próprio e ao Outro. Essa relação de alteridade, no decorrer desta pesquisa, contribuiu para minha formação como leitora, estreitando minha relação com a literatura enquanto arte e manifestação cultural. O poder humanizador da leitura literária me permitiu enxergar o mundo de outro lugar, além de contribuir na compreensão dos sentidos produzidos ao texto literário pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Buscando apreender essas múltiplas vozes constitutivas dos sujeitos da pesquisa, realizei, inicialmente, uma pesquisa de campo de caráter exploratório, a partir de observações de duas reuniões pedagógicas ocorridas na escola na qual a pesquisa foi realizada, entre os meses de abril e junho de 2017, as quais aconteciam uma vez ao mês. Meu intuito era o de compreender o modo como as professoras da Educação Infantil organizavam a rotina⁹ das crianças e, ainda, se a organização de tempos e espaços de leitura era contemplada nessa rotina. Além disso, observei, por uma semana, num total de 20 horas, o cotidiano das crianças do 2º período da Educação Infantil, buscando compreender quais as práticas de leitura presentes na rotina delas. A partir dessa observação, constatee, em diálogo com minha orientadora, a necessidade de desenvolver uma pesquisa-ação com as crianças, uma vez que tanto as reuniões pedagógicas quanto as observações na turma do 2º período evidenciaram que a leitura literária não estava presente no cotidiano das crianças e da professora da Educação Infantil. Os tópicos a seguir discorrem, então, sobre o caminho percorrido durante a pesquisa.

2.1 Uma primeira aproximação ao campo de pesquisa

O estudo exploratório se caracteriza, nesta pesquisa, como o primeiro contato com os sujeitos e com o contexto que partilham, o que permitiu a familiarização do pesquisador com ambos e também a construção das primeiras ações da investigação.

As interações observadas no campo de pesquisa foram analisadas a partir da perspectiva histórico-cultural. Isso implicou considerar as múltiplas vozes que construíram um discurso que possibilitou abordar o tema em questão. No intuito de trazer essas múltiplas

⁹ Barbosa (2006) diferencia rotina de cotidiano. O cotidiano é mais abrangente, “acontecem atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado” (BARBOSA, 2006, p.37). Já a rotina, segundo a autora, é a “racionalização ou tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana” (idem). Esse conceito será discutido no próximo capítulo.

vozes, como pesquisadora, partilhei aspectos das vivências cotidianas dos sujeitos no contexto em que elas se dão.

Essa interlocução com os sujeitos envolvidos e o olhar sensível às suas múltiplas vozes implicam “a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada de conhecimento e de linguagem” (PEREIRA, 2012, p. 63) e também a reflexão sobre os lugares de alteridade experimentados tanto pelos adultos quanto pelas crianças no decorrer da pesquisa.

Isso porque refletir sobre o lugar que os sujeitos ocupam e a produção de conhecimentos e linguagem permite ao pesquisador se posicionar de forma responsável no mundo, visto que pensar/refletir/posicionar-se é um ato ético (BAKHTIN, 2010). Ao fazer isso, o pesquisador firma uma relação de alteridade com as crianças e os demais sujeitos envolvidos na pesquisa, já que, do lugar que ocupam, adultos e crianças vivenciam experiências específicas e tecem relações que constituem essas experiências numa perspectiva de complementariedade e acabamento.

As relações de alteridade tornam-se, então, uma premissa fundamental nesta pesquisa, pois permitem ao eu encontrar no outro completudes provisórias à sua experiência e à sua subjetividade. De acordo com Bakhtin (2010), o homem é um ser singular e único, porém histórico, social e cultural, que não pode encontrar plenitude em si mesmo. Nas relações de alteridade, pesquisador e pesquisados, ao participarem do mesmo evento, constituem-se parte dele, afetam-se e são afetados, pois a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos. No capítulo de análise dos dados, buscarei evidenciar como se deu esse processo de afetação, no caso da presente pesquisa. Cumpre destacar, no presente capítulo, que essa afetação não é uma consequência fortuita da pesquisa, mas um recurso metodológico importante para uma aproximação aos sentidos produzidos pelos sujeitos para suas experiências.

Acreditando na potencialidade desse encontro entre crianças e adulto, iniciei as observações na escola campo desta pesquisa. A escolha da escola aconteceu a partir de dois critérios: estar participando das ações do grupo de pesquisa LINFE e pelo turno das aulas da turma da Educação Infantil, que precisava ser compatível com o meu horário de trabalho. Após essa seleção, conversei com a direção da escola e a professora regente, esclarecendo o objetivo da minha investigação. A sugestão de que a pesquisa fosse realizada nessa turma partiu da direção, sob a justificativa de que era uma turma difícil. Dessa forma, após a autorização de ambas, iniciei as observações, as quais permitiram compreender como, nessa turma, a leitura literária era abordada em relação aos professores e crianças.

Com base na minha participação nas reuniões pedagógicas, constatei a dificuldade das professoras em relatar sobre a rotina, principalmente no que concernia aos momentos de leitura, os quais eram atribuídos exclusivamente à professora de referência 2¹⁰, a qual apresentava alguns trabalhos expostos pela escola como desdobramento dos livros trabalhados em sala. Tal constatação me levou a levantar a hipótese de que a leitura literária não estivesse muito presente na rotina das turmas.

Com relação à escolha da turma na qual realizar a pesquisa, nessa instituição, as professoras se mostraram acessíveis ao projeto. A professora do 2º período, além dessa acessibilidade, demonstrou uma necessidade de ter alguém ajudando-a no trabalho cotidiano com a turma. Em suas falas, enfatizava que sua turma era muito difícil e que não estava conseguindo desenvolver um bom trabalho e que, para isso, precisava de mais alguém na sala. Dada essa manifestação da professora, a direção da escola demonstrou interesse na minha atuação, com ela, na turma.

Tal solicitação foi discutida com minha orientadora. Pudemos perceber que haveria uma oportunidade de construir algo significativo tanto para as crianças quanto para a professora, com a participação desta última, realizando uma pesquisa-ação. Essa ideia foi sustentada, ainda, pela constatação, fruto da observação e participação nas reuniões pedagógicas, da exiguidade de tempos e espaços, na rotina das turmas, para a leitura literária. Assim, optamos por criar, juntamente com a professora regente, tempos e espaços de leitura literária nessa turma do 2º período. Com essa perspectiva, iniciei as observações na sala do 2º período em abril de 2017, perfazendo um total de 20 horas de observação e, aproximadamente, 25 horas de intervenção na turma pesquisada, considerando-se essa intervenção como aqueles momentos em que realizei as oficinas de leitura literária com as crianças¹¹.

Durante as observações, meu objetivo foi compreender o contexto que os sujeitos partilham e construir significados, junto com eles, para esses contextos e experiências de leitura que vivenciam. Para isso, registrei as observações em um caderno, no qual anotava falas ou situações que me chamavam atenção. Como estava em interação com as crianças,

¹⁰ Na rede municipal de Juiz de Fora, usa-se o termo referência 1 para referir à professora de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Essa professora fica mais tempo com as crianças, totalizando 13 horas e 20 minutos. Já o termo referência 2 é usado para referir à professora de Artes, que é aquela que fica uma vez por semana com as crianças para que a professora de referência 1 possa planejar as aulas, participar de grupos de estudos ou outras atividades que visam ao aprimoramento de sua prática em sala de aula. Por se referir a mais de uma professora, percebo que a palavra perde seu significado literal.

¹¹ As observações iriam se iniciar em março. Isso pelo fato de fevereiro ser um mês de adaptação tanto das crianças como dos professores, mas devido à greve dos docentes da rede pública municipal, optamos por esperar o fim desse movimento, embora a professora regente não tenha aderido à greve.

essa anotação era rápida, sucinta e direta. Quando saía da escola, expandia essas anotações, buscando relacionar os fragmentos às reflexões teóricas.

Durante a semana dedicada à observação inicial da turma, constatei que as crianças tinham uma rotina¹² que se concentrava no espaço da sala de atividades. As crianças demonstraram não estar acostumadas a seguir regras e reagem com impulsividade para resolver os conflitos em sala de aula. Nessa rotina, a leitura literária, quando ocorria, tinha a função de ocupar o tempo entre uma atividade e outra.

O período de observação foi importante, também, para que pudesse planejar as primeiras atividades de intervenção com base no que a professora já realizava para, então, fazer novas proposições. Nesse sentido, a perspectiva das intervenções foi a de propor elementos para a introdução da leitura literária na rotina, face ao fato de que vários professores passam pela turma, devido à carga horária de 13 horas e 20 minutos dos professores da rede municipal, propondo um diálogo entre os diferentes docentes que atuam nas turmas na condução dessa rotina.

2.1.1 Desdobramentos da pesquisa: mudando rumos

Após a realização do estudo exploratório e das primeiras inserções no campo de pesquisa, as questões de investigação foram assim definidas: Quais ações podem contribuir para a criação de tempos e espaços de leitura literária na turma do 2º período da Educação Infantil? Como são significados esses tempos, espaços e a própria leitura literária, pelas crianças, pela professora da turma e pela pesquisadora? Com o intuito de compreender essas questões, adotei, então, a perspectiva da pesquisa-ação.

De acordo com estudiosos (BARBIER, 2007; PIMENTA 2006; TRIPP, 2005) que discorrem sobre pesquisa-ação, não é possível dizer com exatidão quando essa metodologia surgiu. No entanto, em um colóquio¹³ no ano de 1986, pesquisadores partiram da crença de que, nessas pesquisas, “há uma ação deliberada de transformação da realidade; apresentando, então, um duplo objetivo: modificar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (BARBIER, 2007, p.17). Acreditando nisso, ao ressignificar as práticas de leitura literária na turma do 2º período criando tempos/espaços para esses momentos, meu

¹² O conceito de rotina e a rotina das crianças do 2º período da Educação Infantil serão discutidos no próximo capítulo.

¹³ Colóquio no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP).

intuito foi transformar a realidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e, a um só tempo, produzir um conhecimento sobre os sentidos que atribuem ao que estão fazendo.

Na pesquisa-ação, a formulação do problema surge dentro de um contexto específico. O pesquisador constata a necessidade do grupo e, juntamente com os sujeitos envolvidos, determinam as ações necessárias, ou seja, há união entre o pensamento e a ação. Dessa forma, os instrumentos de investigação são mais interativos e implicativos, podendo ser as discussões entre os sujeitos, as conversas entre as crianças, a ação dos pequenos no dia a dia, entre outros (BARBIER, 2007; TRIPP, 2005).

Nesse tipo de pesquisa, o papel do pesquisador consiste em ajudar o grupo a problematizar as inquietações que surgem no cotidiano, ou seja, “situá-lo em um contexto teórico mais amplo, e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformação das ações dos sujeitos e das práticas institucionais” (PIMENTA, 2006, p. 26). Para tanto, o pesquisador desempenha seu papel profissional numa dialética que articula a “implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 2007, p.18).

Aliando os princípios da pesquisa-ação à perspectiva histórico-cultural, que fundamenta as análises empreendidas na presente pesquisa, é possível afirmar que essa relação alteritária entre pesquisador e sujeitos ocorre devido à mediação entre o individual e o social que é possibilitada pela linguagem, pela interlocução. Ao interagir com o Outro, moldamos nossos pensamentos e ações. Esse movimento dialógico nos permite perceber que o sujeito social só existe em contato com o Outro. Nesse contato, o pesquisador procura ir além da superfície dos eventos, pois tem, por objetivo, compreender significados, interpretá-los e analisar o impacto das ações dos sujeitos.

O pesquisador, em pesquisa-ação,

não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e seu discurso. O processo de autorização – tornar-se seu próprio autor – leva-o juntamente com outros a formarem, na incompletude, um grupo-sujeito no qual interagem os conflitos e os imprevistos da vida democrática (BARBIER, 2007, p. 19).

Para que a pesquisa-ação assuma esse movimento, que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar a partir de uma reflexão crítica sobre sua rotina e as atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, contribuir na formação

das crianças, alguns princípios são essenciais: (i) contínua intervenção no sistema pesquisado; (ii) envolvimento dos sujeitos da pesquisa; (iii) mudanças seguidas da ação, a partir da reflexão (PIMENTA, 2006). Esses princípios se desdobram em alguns objetivos que a pesquisa-ação pode assumir, quais sejam:

Objetivo prático (ou de resolução de problemas): a pesquisa-ação visa contribuir para o equacionamento do problema central na pesquisa, a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem os agentes (ou atores) na sua atividade transformadora da situação; Objetivo de conhecimento (ou de tomada de consciência): a pesquisa-ação propicia que se obtenham informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações; Objetivo de produzir e socializar conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade diretamente envolvida na pesquisa, mas que possibilite certo grau de generalização (PIMENTA, 2006, p. 48-49).

A pesquisa-ação desenvolvida com as professoras e crianças do 2º período se enquadra no primeiro objetivo destacado por Pimenta (2006), o prático. Isso porque, ao planejar minhas intervenções, meu objetivo foi proporcionar aos sujeitos envolvidos ações que contribuíssem para a transformação da situação inicial da turma. Fazer pesquisa-ação em educação, assumindo o caráter histórico-cultural do seu objeto, é tomar o conhecimento “como uma construção que se realiza entre sujeitos” (MOTA, 2010, p. 65). O sujeito da pesquisa, ao se expressar em palavras e ações, produz sentidos, que se colocam em diálogo com os sentidos produzidos pelo pesquisador para os eventos dos quais participa. Assim, a pesquisa adquire uma dimensão necessariamente dialógica, na qual os textos produzidos farão sentido num dado contexto.

Cabe ao pesquisador desenvolver uma escuta sensível e considerar os modos próprios de perceber, ver e agir sobre o mundo das crianças, que vão muito além das palavras, bem como o da professora, que, neste estudo, faz-se mediadora importante nos tempos e espaços de leitura literária.

Com o intuito de compreender aquele meio social, que, a princípio, era novo para mim, iniciei a observação-participante, o que me permitiu me integrar progressivamente na rotina da turma. Assim, ajudava a professora com as atividades, passava nas mesas e brincava com as crianças, merendava junto com elas. Essa interação observador-observados “tem por objetivo recolher os dados (sobre ações, opiniões, ou perspectivas) aos quais um observador exterior não teria acesso” (LESSARD-HÉBERT, GOYETTE, BOUTIN, 2012, p. 155).

Nesse processo, alguns cuidados foram tomados. O primeiro foi em relação ao meu papel naquele espaço; o segundo quanto à definição do quadro teórico, frente à importância de

entrar em campo com uma definição clara sobre o meu papel naquele meio; e, por último, a definição do *continuum* observação-participação, o qual foi definido juntamente com minha orientadora e os sujeitos envolvidos, ficando combinado que minha atuação seria na criação de tempos e espaços de leitura, três vezes por semana, em um período de sete meses, ou seja, do mês de abril a outubro do ano de 2017. Ao mesmo tempo, buscava refletir com a professora sobre as ações realizadas.

De acordo com as reflexões de Lessard-Hébert, Goyette, Boutin (2012), a observação participante permite recolher dois tipos de dados: os registrados em nota de campo, que aparecem em forma de descrição narrativa, e os que são anotados posteriormente no diário de campo, que se caracterizam por ser uma compreensão daquilo que foi observado. Dessa forma, como fora mencionado, durante as intervenções, eram anotadas as falas pontuais das crianças e da professora regente. Posteriormente, essas situações eram exploradas, imbricando teoria e o meu olhar sobre o evento. Com base nessas explorações, eram organizadas as intervenções na turma.

Além desses dois tipos de registros, baseei-me, ainda, na análise de fotografias feitas por mim, pela professora e também pelas crianças. As fotografias, então, aparecem como registros que subsidiam as descrições realizadas a partir das observações e as análises, que permitem que o leitor proceda a uma reflexão sobre a realidade e o cotidiano dos sujeitos.

Segundo Muller, a fotografia, por ser uma linguagem,

uma forma de expressão, não pode ser vista como se tivesse um sentido único, uma verdade exposta. Cada imagem registra um assunto singular, num particular instante de tempo, e este se dá unicamente em função de um desejo, uma intenção ou necessidade do fotógrafo. [...] Ela tanto pode servir para denunciar, como para formar certa opinião, mas sempre irá reproduzir determinada ideologia ou visão de mundo do autor (MULLER, 2011, p. 30).

Diante dessa proposição, em que tanto as notas de campo quanto as fotos retratam a visão de mundo do autor, é importante ressaltar o caráter responsivo desta pesquisa, visto que ela se desenvolve a partir da escolha de um determinado objeto, e não outro; de determinados questionamentos, e não outros; de determinadas reflexões, e não outras; de determinadas fotos, e não outras. Para Bakhtin (2010), é importante compreender os sujeitos de pesquisa de maneira participativa, ética, responsável e reflexiva, para não pensarmos que o nosso conhecimento teórico será suficiente para explicar, em forma de verdade, o mundo real, que é histórico, inacabado e passível a várias interpretações.

Consciente desse caráter responsivo da produção e da análise dos dados e enxergando a teoria histórico-cultural como uma possibilidade de ir à busca da gênese das questões, reconstruindo sua história em busca de uma integração entre os fenômenos individuais observados e os processos sociais dos quais fazem parte (VIGOTSKI, 2010), optamos por analisar os dados produzidos nesta pesquisa de mestrado com base na teoria histórico-cultural¹⁴. No intuito de permitir uma melhor compreensão pelo leitor dos tempos e espaços que as crianças partilham, discorro, nos próximos tópicos, sobre esses tempos e espaços em sua amplitude.

2.2 Os contextos de realização da pesquisa

Discorro, nesse tópico, a partir da perspectiva de que o espaço é, sempre, parte de um contexto mais amplo. Nesse sentido, a sala de atividades é parte da escola, essa é parte do bairro, o qual é parte da cidade. Assim, ao apresentar o contexto da pesquisa, busco tratá-lo nessa perspectiva mais ampliada.

2.2.1 A cidade

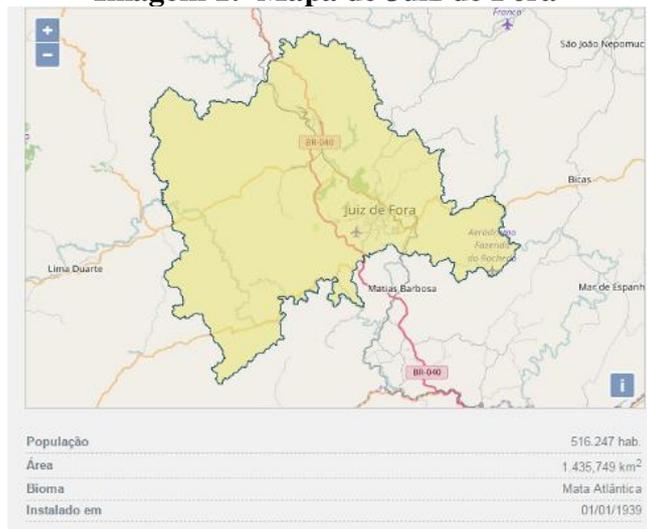
A escola, campo desta pesquisa, está localizada na cidade de Juiz de Fora, na Zona da Mata Mineira. Essa cidade possui cerca de quinhentos mil habitantes. Apresentou Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,594 em 1991, alcançou 0,703 em 2000 e atingiu 0,778 em 2010, índice considerado alto (Renda = 0.784, Longevidade = 0.844, Educação = 0.711) (Fonte IBGE).

A partir da análise do IDMH, é possível perceber que o município de Juiz de Fora apresentou um desenvolvimento progressivo ao longo das últimas décadas. Partindo do princípio de que essa média é calculada pela relação renda/nível de escolaridade/nível de saúde, é possível afirmar que há um progresso nessas categorias, no município.

Na imagem a seguir, pode-se observar alguns detalhes da sua localização e das cidades vizinhas.

¹⁴ Essa teoria está imbricada na análise da rotina das crianças do 2º período e na análise dos dados desta pesquisa. Portanto, será explorada nos próximos capítulos.

Imagem 1: Mapa de Juiz de Fora



Fonte: IBGE

De acordo com as reflexões de Zanetti (2011), a educação passou a ser considerada como prioridade, no contexto da rede municipal de Juiz de Fora, na década de 1960. Esse processo foi evidenciado pela criação da Secretaria de Educação e pela expansão do número de escolas da rede municipal, incluindo a implantação de duas escolas de Educação Infantil. No entanto, manteve-se uma precariedade no quantitativo de instituições destinadas às crianças pequenas até a década de 1970.

Apenas após 12 anos, ou seja, em 1982, o quantitativo de instituições destinadas a crianças pequenas aumentou e foram construídas 12 Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs (ZANETTI, 2011). Progressivamente, o número de EMEIs foi aumentando e, atualmente, em conjunto com as escolas de Ensino Fundamental, compõem a rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora.

Além das EMEIs, algumas escolas destinadas prioritariamente ao Ensino Fundamental atendem a turmas da Educação Infantil, como é o caso da escola campo desta pesquisa.

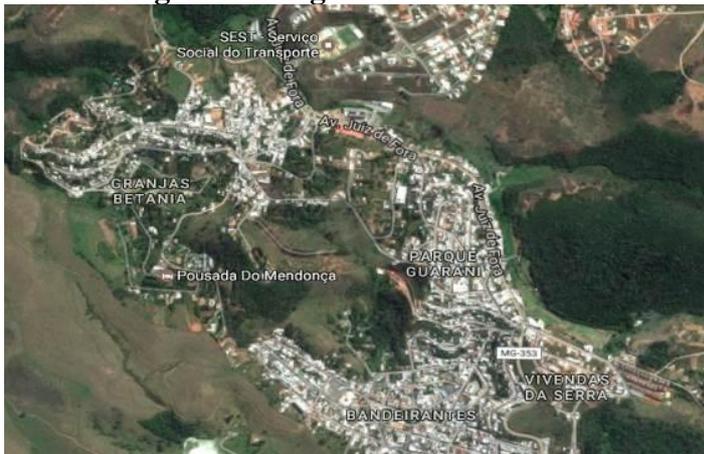
De acordo com a Secretaria de Educação, as EMEIs podem optar por ter uma sala de leitura abrangendo todas as crianças da escola ou um cantinho de leitura dentro da sala de aula. Já nas escolas destinadas ao Ensino Fundamental, como é o caso da escola em que se realizou a presente pesquisa, não há essa opção, todas dispõem de sala de leitura. O acervo das salas de leitura não é acessível à comunidade, sendo esses livros emprestados apenas aos alunos matriculados na escola. Os demais integrantes da população podem ter acesso aos livros nas bibliotecas públicas. Na cidade, há duas bibliotecas públicas, uma localizada no centro da cidade – Biblioteca Municipal Murilo Mendes - e a Biblioteca Central da

Universidade Federal de Juiz de Fora. Ambas estão distantes da escola campo desta pesquisa, o que, a meu ver, dificulta o acesso da comunidade aos acervos.

2.3.2 O bairro

A escola campo desta pesquisa está localizada em um bairro afastado do centro da cidade, sendo, portanto, denominado um bairro de periferia. É circundado por uma grande área de vegetação, como pode ser observado na foto a seguir.

Imagem 2: Imagem de satélite do bairro da escola



Fonte: Google Maps

A entrada do bairro se caracteriza por um núcleo comercial, em que está presente a igreja católica, um açougue, um mercado, um bar e uma loja de roupas. Nesse bairro, não há biblioteca pública, livraria e nem banca de jornal. Os moradores só podem ter acesso a materiais impressos deslocando-se ao bairro vizinho.

Imagem 3: Entrada do bairro Granjas Betânia



Fonte: Google Maps

As casas da redondeza, que ainda estão em processo de acabamento, caracterizam-se por serem bem simples, a maioria ainda em tijolos. Como se trata de uma população de baixa renda e como não existem equipamentos públicos que favoreçam o acesso gratuito a materiais de leitura, pode-se inferir que o acesso das famílias a esses materiais é pouco frequente, pela dificuldade de sua aquisição.

Imagem 4: Casas próximas à escola



Fonte: Google Maps

2.3.3 A escola

A entrada da escola é muito discreta, não há nenhuma placa indicando que ali funciona uma instituição escolar.

Imagem 5: Entrada da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Após o portão principal, há um pátio e uma quadra descoberta. Ambos são utilizados pelas famílias, no início e ao final dos turnos letivos, para esperarem as crianças entrarem ou saírem. Esses espaços também são usados para as aulas de Educação Física, assim como a quadra coberta, ao lado da escola.

Imagem 6: Entrada da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Imagem 7: Quadra poliesportiva da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Como é possível perceber, a partir da observação das fotos, os espaços se caracterizam pela falta de manutenção. A estrutura da quadra, por exemplo, não contém as redes da trave e nem a da tabela de basquete. São, portanto, espaços pouco convidativos ou sugestivos de ações que permitam mobilizar a criatividade tanto das crianças quanto dos professores.

As crianças da Educação Infantil entram e saem por portão diferente daquele das crianças do Ensino Fundamental, o que demonstra uma preocupação da escola com os

pequenos. Nesse espaço ficam também os brinquedos para as crianças da Educação Infantil. Durante o tempo em que permaneci na escola, presenciei as crianças usando esse brinquedo apenas no horário da saída, enquanto os responsáveis não chegavam.

Imagem 8: Parque da Educação Infantil



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao observar a foto, é possível perceber que os brinquedos se encontram bem conservados, mas, como ficam expostos ao sol e à chuva e com o uso das crianças, muitas vezes sem mediação, os brinquedos vão se estragando ao longo do ano letivo. Também se observa que não há um espaço entre eles, o que limita bastante os deslocamentos das crianças por um espaço tão reduzido.

As crianças do 2º período foram poucas vezes à biblioteca e sempre com a minha mediação. As atividades se concentravam na sala de aula, que é o espaço físico mais frequentado pelas crianças durante o tempo em que ficam na escola. Esse espaço será analisado, juntamente com a rotina das crianças, no próximo capítulo.

3. ROTINAS: TEMPO E ESPAÇO DE REFLEXÃO FRENTE ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E À LEITURA LITERÁRIA

O objetivo deste capítulo é apresentar o conceito de rotina que sustenta a presente dissertação e, com base nele, refletir sobre a rotina das crianças do 2º período da Educação Infantil da escola campo desta dissertação.

A concepção de rotina que sustenta as reflexões a seguir pode ser traduzida (mas não reduzida) como as atividades desenvolvidas no dia-a-dia das crianças e a organização dessas atividades nos tempos e espaços institucionais. Essas atividades devem ser planejadas de modo que o educador consiga, a partir de reflexões sobre o seu fazer, ter clareza de quais experiências pretende desenvolver a partir do que foi proposto.

À luz desse conceito, organizei este capítulo em três tópicos: Rotinas na Educação Infantil: compreendendo o dia-a-dia das crianças do 2º período; A leitura literária na turma do 2º período e As oficinas de leitura: criando tempo e espaço de leitura na turma do 2º período.

3.1 Rotinas na Educação Infantil: compreendendo o dia-a-dia das crianças do 2º período

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se a tear.

(...)

Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado, de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E, à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranqüila. Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

(COLASANTI, 2004, p.7)

A moça tecelã, personagem criada por Marina Colasanti (2004), vai jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os pentes do tear para frente e para trás, tecendo aquilo que lhe faltava, aquilo de que precisava. Assim é a rotina nas instituições educacionais, ela deve ser tecida a partir das necessidades das crianças e do grupo social em que estão inseridas.

Desde o nascimento, o ser humano está em contato com as práticas do cotidiano¹⁵. Com o passar dos anos e a partir das necessidades do grupo social em que está inserido, torna-se necessário aprender os costumes, regras e tradições que regem a vida dos sujeitos que os

¹⁵ “O cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário (LEFEBVRE, 1984, p.51 *apud* BARBOSA, 2006, p.37)

cercam (BARBOSA, 2006). A internalização desses hábitos socioculturais acontece a partir de uma ritualização¹⁶ executada pela família, pelas instituições educacionais ou outras instâncias e

não tem apenas a função de socialização ou de reprodução, pois nelas ocorre, ao mesmo tempo, a exteriorização, pelos indivíduos, de novas formas de sociabilidade, de interação e de modos de vida. Assim, os sujeitos vão constituindo-se, simultaneamente, como seres colonizadores e resistentes, genéricos e singulares. (BARBOSA, 2006, p. 38)

Nessa constituição de sujeitos singulares, a rotina, nas instituições de Educação Infantil, torna-se uma categoria importante. Isso porque, além de permitir aos responsáveis pela Educação Infantil estruturar e desenvolver atividades pautadas em práticas cotidianas que façam os sujeitos refletirem sobre o mundo que os cerca, permite que as crianças se organizem frente aos tempos/espacos daquele meio. Para que a rotina contribua na constituição da subjetividade das crianças e na sua autonomia, é preciso romper com a cristalização desse conceito, construído a partir do senso comum.

No movimento de romper com o senso comum, Barbosa (2006) faz um estudo do termo rotina. Ao buscar uma definição em diferentes idiomas, encontra uma significação comum, a qual foi destacada pela autora como “noção espacial, vinculada a um caminho, direção, rumo, (...) percurso já conhecido, popular, não-estranho” (BARBOSA, 2006, p. 41). Essa concepção de rotina foi reforçada por diferentes dicionários de Pedagogia e pode ser resumida pelas palavras de Campagne (s.d), presentes no Dicionário Universal de Educação e Ensino: “rotina é um processo até certo ponto mecânico para fazer ou ensinar alguma coisa. (...) um uso, uma prática transmitida e tornada habitual, sem princípios de razão para regulá-la ou para justificá-la” (CAMPAGNE, s.d., p. 545 *apud* BARBOSA, 2006, p.43).

Pautada no estudo sobre os significados da palavra rotina, Barbosa (2006) defende que, nas instituições educacionais, esse elemento funciona como a “espinha dorsal”, representando, assim, a parte fixa do cotidiano. A rotina, então, pode apresentar caráter mecânico; mas, ao ser planejada pelo educador a partir das necessidades dos sujeitos envolvidos e sustentada por referenciais teóricos, ao ser construída juntamente com as crianças, adquire um novo caráter. Dessa forma, consubstancia-se como a base da organização institucional e da subjetividade dos sujeitos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação.

¹⁶ Esse termo é considerado aqui como as práticas habituais e diárias de uma sociedade, como, por exemplo, falar palavras de gentileza ao encontrar outras pessoas, seguir as regras estipuladas em diferentes espaços, dentre outros.

As ações e as relações sociais que constituem a rotina podem, então, contribuir no desenvolvimento das crianças, quando se distanciam daquela rotina que prioriza a repetição sem reflexão. Essa contribuição é potencializada quando a rotina é planejada a partir das particularidades dos sujeitos envolvidos e compreendida/explicada tanto às crianças quanto aos adultos, possibilitando que ambos atribuam significado ao que estão vivendo. Do contrário, torna-se uma “rotina rotineira”, alienada, em outras palavras, uma rotina sustentada por práticas que priorizam as características gerais, não tendo, assim, sentido para as crianças (BARBOSA, 2006).

Diante dessa reflexão, é possível considerar as rotinas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia da instituição, as quais têm por objetivo organizar o cotidiano de forma que as crianças e os adultos ressignifiquem as práticas pedagógicas, tornando-se sujeitos críticos, autônomos e singulares. Essa é a concepção de rotina que orienta as análises empreendidas na presente dissertação. Essa organização pode acontecer a partir de normas ditadas pelo sistema de ensino, pelo currículo, pelo diretor, pelo professor, pelas crianças, dentre outros, ou seja, a rotina apresenta autorias diversas (BARBOSA, 2006).

Na escola campo desta pesquisa, a rotina é organizada com base nas regras instituídas pelo sistema de ensino municipal, respeitando o tempo em que o professor permanece na escola (13 horas e 20 minutos por semana), o tempo das aulas especializadas e do período extraclasse da professora regente. As chamadas “aulas especializadas” são inseridas na rotina para complementar o tempo das crianças na instituição escolar. No caso da turma observada, essas aulas eram: Educação Física, Informática e Artes/Literatura, totalizando 5 aulas especializadas de 200 minutos (3 horas e 20 minutos) por semana. Além disso, há a introdução de um segundo professor de referência que, nessa turma do 2º período, atuava às sextas-feiras, num tempo de 4 horas semanais. A professora que ministrava as aulas durante o tempo extraclasse da professora regente é a mesma que dava as aulas de Artes/Literatura.

Essa organização visa à garantia de 1/3 da carga horária dos docentes destinada a estudos e planejamentos e está regulamentada pela lei federal nº 11.738/2008. No município de Juiz de Fora, não há regulamentação em relação a como deve ser cumprido esse 1/3 da carga horária, sendo o professor apenas dispensado de seu cumprimento na escola.

Dessas especificidades, resultou uma rotina que divide o dia das crianças em pequenas porções de tempo, às quais correspondem aulas diversas. É a partir desse quadro que os professores constroem a rotina da turma e, portanto, os diferentes horários – de entrada e saída

das crianças, merenda e aulas especializadas – indicam o tempo de cada aula ou de cada momento da rotina.

Quadro 3: Quadro de horário da turma do 2º período

Dia da semana/ Horário	Segunda- feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-Feira
7h às 7h40 min	Professora regente	Professora regente	Educação Física	Artes / Literatura	Extraclasse
7h40min às 8h 20min	Professora regente	Professora regente	Educação Física	Artes / Literatura	Extraclasse
8h20min às 9h	Professora regente	Professora regente	Professora regente	Professora regente	Extraclasse
9h às 9h40min	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda
9h40min às 10h 20min	Professora regente	Professora regente	Professora regente	Professora regente	Extraclasse
10h20min às 11h	Professora regente	Informática	Professora regente	Professora regente	Extraclasse

Fonte: Arquivo da pesquisadora

De acordo com as reflexões de Barbosa (2006), o horário marcado pelo toque do sino - a hora do lanche, da higiene e outros momentos - são fatores condicionantes na organização das rotinas, ou seja, esses momentos criam uma condição para organizar as atividades diárias, no entanto, tais fatores não devem ser determinantes. As práticas que constituem a rotina podem/devem ter uma margem de flexibilidade respeitando os indícios deixados pelas crianças.

Essa flexibilidade, tão importante na organização da rotina, não foi constatada durante minhas observações na turma do 2º período. O quadro de horários já estava pronto e, de acordo com a professora regente da turma, foi feito pela direção da escola, não havendo diálogo entre os diferentes sujeitos afetados por ele, tampouco questionamentos sobre a importância de construir esse quadro coletivamente. Além disso, as atividades dentro de sala de aula eram fixas/mecânicas e não levavam em consideração a voz das crianças nem os indícios deixados por elas.

Acredito que a construção do quadro de horários é constringida pelas questões administrativas. Por isso, a organização dos tempos institucionais considera muito mais os

limites da organização do corpo docente do que as necessidades ou as peculiaridades dos sujeitos, neste caso, as crianças. Juntam-se a isso os limites impostos pelo próprio espaço da instituição, que não comporta muitas crianças num mesmo espaço, ao mesmo tempo, havendo a necessidade de “partir” os tempos de uso dos espaços coletivos por cada grupo de crianças.

Analisando o quadro 3, é possível perceber que o tempo em que as crianças estão na escola é organizado em fragmentos de 40 minutos. A partir desse quadro, a professora, sujeito desta pesquisa, organizou a rotina das crianças do 2º período. Para ilustrar essa rotina e possibilitar ao leitor uma melhor compreensão das atividades semanais das crianças, organizei o quadro que se segue.

Quadro 4: Rotina da turma do 2º período

Dias da semana Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
7h05min às 7h10min	Chegada	Chegada	Educação física	Artes/Literatura	Chegada
7h10min às 7h45 min	Brinquedo de montar	Brinquedo de montar			Brinquedo de montar
7h45min às 7h50min	Organização dos brinquedos	Organização dos brinquedos			Organização dos brinquedos
7h50min às 8h10min	Roda de conversa	Roda de conversa			Roda de conversa/leitura
8h10 min. às 8h15min	Organização da sala	Organização da sala			Organização da sala
8h15 min às 9h	Atividade mimeografada	Atividade mimeografada			Atividade mimeografada
9h às 9h 20min	Merenda da escola	Merenda da escola	Merenda da escola	Merenda da escola	Merenda da escola
9h20min às 9h40min	Lanche de casa	Lanche de casa	Lanche de casa	Lanche de casa	Lanche de casa

9h40min às 10h	Brincadeira	Brincadeira	Brincadeira	Brincadeira	Brincadeira
10h às 10h 45min	Atividade mimeografada	Informática	Atividade mimeografada	Atividade mimeografada	Brinquedos
10h45min às 10h50min.	Organização dos materiais		Organização dos materiais	Organização dos materiais	Organização dos materiais
10h50 min	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Arquivo da pesquisadora

O quadro apresenta a rotina das crianças do 2º período B, as quais foram sujeitos desta pesquisa. Durante as minhas observações, que duraram aproximadamente sete meses, a aula de Informática, por vezes, não aconteceu devido a problemas pessoais da professora dessa disciplina e, quando acontecia, a turma era dividida em dois grupos: um ficava na Informática e outro na sala. Dessa forma, cada grupo tinha 25 minutos para se deslocar até a sala de informática e fazer as atividades propostas, sendo o tempo bastante reduzido. O grupo que ficava em sala desenvolvia uma atividade mimeografada.

Às quartas e quintas-feiras, de 7h às 8h15min, as crianças têm aulas especializadas, de Educação Física e Artes/Literatura, consecutivamente. As aulas de Educação Física eram ministradas no espaço externo da escola, na quadra poliesportiva. As atividades variavam a cada semana e, por vezes, a professora fazia duas propostas de atividades às crianças que escolhiam qual iriam fazer. Tais atividades se caracterizavam pelo movimento do corpo: corda, circuito com obstáculos, corrida, futebol e outros. Ao final da aula, as crianças, em fila, paravam para beber água e, em seguida, dirigiam-se para a sala de aula. Ao chegar à sala de aula, a professora de Educação Física organizava as crianças nas cadeiras, esperava todos se acalmarem para entregar a turma à professora regente.

As aulas de Artes/Literatura iniciavam com os brinquedos de montar. Isso porque as crianças chegavam em horários diversos e a professora precisava criar estratégias para esperar completar o grupo de crianças e, assim, desenvolver a atividade planejada. Como a atividade seguia o mesmo padrão para todas as crianças, a explicação precisava acontecer no mesmo momento para todas. Quando a turma atingia um bom número de crianças, a professora organizava-as em roda no centro da sala para a leitura de um livro, escolhido previamente, cujo tema se relacionava aos cuidados pessoais, como higiene, alimentação saudável, dentre outros. A conversa com as crianças se concentrava no tema da leitura, no que poderiam fazer para colocar em prática esses cuidados e, em seguida, desenvolviam atividades

mimeografadas a respeito do tema tratado. Presenciei atividades de recortar figuras de produtos de higiene pessoal e colorir as frutas de que mais gostavam. Quando não dava tempo de finalizar a proposta na quinta-feira, a professora finalizava-a na sexta-feira, dia em que ficava a manhã toda na turma.

Na sexta-feira, que era o dia extraclasse da professora regente, a professora de Artes/Literatura, como já mencionado, ficava com a turma do 2º período. Assim, dava continuidade à proposta iniciada no dia anterior, trazendo novas propostas de atividades mimeografadas. Nesse dia, a rotina sofria poucas alterações. A professora de referência 2 substituíva a segunda atividade mimeografada pelos brinquedos de montar e a atividade que as crianças fazem em sala se relacionava à leitura feita na roda.

O trabalho desenvolvido com a literatura por essa professora está voltado para o caráter moralizante do texto – como se alimentar bem, como se comportar, como cuidar da água e outros. Essa dependência mútua entre literatura e escola, na tradição brasileira, sempre se fez presente, o que mudou foram os “conteúdos educativos pelos quais a escola se responsabiliza (...) comportamentos, atitudes, sentimentos e valores veiculados pela literatura” (LAJOLO, 2002, p. 67).

Essa escolarização da literatura aparece com frequência no discurso e na prática dessa professora. Em diálogo informal, durante uma das reuniões em que discutíamos como trabalhar com o livro “A galinha que criava um ratinho”, na turma do 2º período, a professora relatou: “Precisamos enfatizar com as crianças que não podem desobedecer a seus pais”.

A literatura é destinada à escola, muitas vezes, para fins formativos, constituindo, dessa forma, um ambiente propício à sua escolarização.

Sem atenção para níveis metafóricos do texto e da leitura, essa proposta referencializa e banaliza o ato de ler. Condena à pobreza da improvisação teatral sugerida a viagem de cada leitor; embarca-o numa nave, necessariamente pobre ao confinar-se no espaço (mesmo sem carteiras!) de uma sala de aula; empobrece a viagem ao cristalizá-la num itinerário prévio, ao encolhê-la a uma duração definida (LAJOLO, 2002, p. 67).

A literatura, ao invés de ser trabalhada como pretexto para inserir as crianças no mundo letrado e passar valores moralizantes, pode ser trabalhada como contexto, visando a práticas de leitura literária efetivas, as quais proporcionam aos sujeitos que delas participam formação cultural, experiências singulares com mundo e consigo, permitindo que construam sentido ao vivido (SOARES, 2006).

A partir da análise do quadro 4, é possível perceber que as professoras envolvidas com essa turma não dividem as atividades em fragmentos de 40 minutos, como aparece no quadro de horários criado pela direção da escola. Isso indica que as professoras foram alterando o quadro de acordo com as necessidades da instituição, as suas próprias necessidades e as necessidades da turma. As rotinas se constituem a partir da ressignificação dos tempos e espaços institucionais pelos sujeitos que os vivem e, mesmo dentro da restrição do quadro de horários, há a possibilidade de escolhas, de flexibilidade desses elementos.

No caso da turma observada, essas escolhas foram pautadas, muitas vezes, nas necessidades dos adultos, quando, para resolverem alguns assuntos burocráticos ou administrativos (preencher diário, resolver pendências na secretária, atender a algum pai ou à direção), deixavam as crianças desenvolvendo alguma atividade e essa atividade se encerrava quando o adulto finalizava a tarefa que estava fazendo. Em outros momentos, como, por exemplo, quando as crianças estavam brincando com os brinquedos de montar, a atividade era finalizada pelo surgimento de conflitos entre elas: a professora vislumbrava, nessa situação de conflito, a necessidade de passar para o próximo momento da rotina.

Nessa rotina, a primeira atividade que as crianças fazem ao chegar à escola, após organizarem as mochilas no cabideiro, é manusear os brinquedos de montar, exceto na quarta-feira, em que se inicia com a aula de Educação Física. Esse momento dura, aproximadamente, 45 minutos.

Imagem 9: Primeiro momento da rotina do 2º período – brinquedos de montar



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Imagem 10: Primeiro momento da rotina do 2º período – brinquedos de montar



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Analisando as fotos 9 e 10, é possível perceber que a atividade de brincar fica limitada à organização das mesas, ficando os brinquedos sobre elas. A organização do espaço e dos materiais limita as possibilidades de sua apropriação pelas crianças. À medida que o tempo vai passando, as crianças vão se agitando e cansando de ficar nas cadeiras. Com isso, a brincadeira extrapola as mesas e ocupa os demais espaços da sala de aula: embaixo das mesas, mesa dos colegas, atrás do armário.

As crianças, ao subverterem a organização dos espaços, atribuindo novos usos a eles, de forma criativa e inventiva, estão reelaborando aquilo que foi vivenciado. Ao transformar, por exemplo, a mesa em esconderijo e os brinquedos de montar em armas, as crianças estão combinando e reelaborando elementos da sua experiência anterior. Essa combinação “já apresenta algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver. É essa capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras, que constitui a base da criação” (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

Ainda analisando as fotos 9 e 10, alguns aspectos chamam atenção: o espaço físico da sala de aula; a organização dos móveis; os cartazes e atividades das crianças pregadas na parede. O espaço físico da sala de aula do 2º período é amplo. A luz entra na sala pelos basculantes, que estão em altura superior à das crianças e por isso não permitem que elas vejam o exterior da sala. Lima (1989) ressalta que esse padrão é utilizado para impedir o acesso externo de estranhos e também que as crianças se distraiam com o mundo externo.

Os móveis estão organizados nos cantos, havendo um acúmulo de materiais sobre os armários. As mesas também são organizadas próximas às paredes, deixando um espaço

central para atividades diversas. Nas paredes estão os cartazes e as atividades produzidas pelas crianças. Como a sala é dividida entre a turma da manhã e a turma da tarde, de acordo com a professora regente do turno da manhã, as quatro paredes não foram suficientes para contemplar a organização desses materiais. Assim, as professoras passaram a utilizar parte do quadro para tal organização.

Imagem 11: Disposição dos cartazes no quadro



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Constatei que não havia um diálogo entre as professoras regentes da manhã e da tarde. Além disso, havia uma disputa por espaço, tanto das paredes quanto dos armários, o que dificultava uma organização mais harmônica dos cartazes e de outros materiais. Os brinquedos eram organizados em uma caixa e ficavam no canto da sala. As crianças só podiam pegá-los quando autorizadas. Isso é representativo de um protagonismo sobre as práticas pedagógicas centrado na figura do adulto.

Imagem 12: Organização dos brinquedos



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Imagem 13: Organização dos brinquedos de montar



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao observar as fotos 12 e 13, percebe-se que os brinquedos se encontram em situação precária, não havendo quantidade suficiente para os 25 alunos que compõem a turma.

Percebe-se que as atividades feitas pelas crianças, que ficam pregadas na parede da sala, são bem parecidas. Como são desenhos mimeografados, a participação das crianças em sua confecção se restringe a colorir, colar algodão ou contornar. Como todas as crianças precisam fazer a mesma atividade, no mesmo espaço e, de preferência, com o mesmo tempo de duração, o tipo de atividade é escolhido para atender a essa padronização.

Essa padronização do tempo institucional se choca com o modo como as crianças vivem o tempo, cada uma com seu ritmo próprio. Disso decorre que, à medida que as crianças mais rápidas concluem as atividades, buscam outras coisas para fazer. Quando não encontram opções, pois não podem, por exemplo, utilizar os brinquedos sem a permissão da professora, instaura-se o clima de desordem que a professora identifica como indisciplina.

A foto a seguir retrata duas crianças desenvolvendo uma dessas atividades.

Imagem 14: Atividades mimeografadas



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A atividade retratada na foto, e que está presente em dois momentos da rotina das crianças, representando, aproximadamente, 70 minutos dessa rotina, tem como objetivo explorar aspectos formais da escrita. Os recursos utilizados são contornar letras que estão pontilhadas, repetição da cópia de uma mesma letra, dentre outros recursos que visam à memorização/reprodução das formas das letras. Tais atividades evidenciam uma concepção de língua e de linguagem escrita como código, desprovida de sua dimensão enunciativa. Essa concepção pode ser observada no excerto de uma das intervenções da professora na orientação que dá às crianças para a realização de uma atividade:

Professora: Vocês vão fazer a letra 'i' de índio (e entrega a atividade mimeografada).

J.G.: Tia, eu não sei fazer essa letra, você me ajuda?!

(...)

Após ajudar as crianças, me aproximo da professora.

Pesquisadora: Qual é o critério de escolha dessas atividades?

Professora: Ah, depende. Eu tenho muitas atividades dos anos anteriores. No início do ano, tirei várias cópias. Aí deixo no meu armário e vou dando pras crianças fazerem...

(...)

Durante a atividade, os meninos transformavam o lápis de escrever e os de colorir em garras do Wolverine¹⁷

(Nota de campo, abril/2017)

A fala da criança e a resposta da professora à pergunta da pesquisadora evidenciam o quanto a atividade é desprovida de sentido para ambas. Ao mesmo tempo, na brincadeira que as crianças fazem com os lápis, transformando-os em garras, evidencia-se a busca de sentidos, por elas, para a situação.

Percebe-se, a partir desse fragmento, que a linguagem é apresentada aos pequenos de forma descontextualizada e pouco propícia a uma relação mais significativa das crianças com essa linguagem. Essa concepção se contrapõe àquela da língua escrita como portadora de significados e sentidos sobre o mundo, que é importante para que as crianças possam conceber o texto literário como portador de sentidos. Para o círculo bakhtiniano¹⁸,

a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal. Nesse sentido, a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema

¹⁷ Wolverine é um mutante que possui sentidos sobre-humanos e uma poderosa capacidade regenerativa, conhecida como fator de cura. Ele foi descrito várias vezes como um membro dos X-Men, Tropa Alfa, e dos Vingadores.

¹⁸ O Círculo de Bakhtin ou círculo bakhtiniano surgiu nas décadas de 20 e 30 do século 20. Era um grupo de estudiosos composto por Bakhtin, Volochinov, Medvedev, entre outros filósofos. A partir das reflexões oriundas desses encontros, produziram materiais escritos como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo. Tais produções, às vezes, eram construídas a mais de duas mãos e, algumas, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos.

formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais) (FARACO, 2009, p. 120).

A linguagem verbal não pode ser reduzida a algo mecânico e aleatório. Ela deve ser compreendida para além dos aspectos formais, em outras palavras, a linguagem contempla todas as formas de comunicação verbal, é uma forma de interação. Nessas interações verbais, os eventos comunicativos devem ser compreendidos num complexo quadro de relações socioculturais, estando, portanto, “sempre correlacionados com a situação social mais imediata e com o meio social mais amplo, ambos se entrecruzando em cada evento e tendo aí papel condicionador dos atos de dizer e de sua significação” (FARACO, 2009, p. 120).

Nesses eventos, Bakhtin considera como importantes as relações dialógicas que lhes dão origem, as quais são entendidas “como as relações de sentido que decorrem da responsividade (da tomada de posição axiológica) inerente a todo e qualquer enunciado” (FARACO, 2009, p. 120).

Essas relações sociais se materializam semioticamente e ocorrem sempre no interior das inúmeras esferas da atividade humana. (...) Dentro dessas esferas da atividade, geram-se formas relativamente estáveis de dizer. (...) Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis (FARACO, 2009, p. 121).

Quando as crianças começam a brincar com os lápis e os transformam em um personagem da ficção, estão reelaborando aquilo que viram/escutaram e adaptando para a sua realidade, posicionando-se diante da proposta feita pela professora e atribuindo um sentido pessoal a uma atividade que, para elas, é desprovida de sentido. Esse brincar de ser o outro permite que cada um se compreenda e se constitua como ser singular, único (VIGOTSKI, 2009). Nesse sentido, as crianças buscam outra forma de interação, que não lhes é possibilitada pela atividade na qual a escrita lhes é apresentada em seu caráter de mecanização.

Quando a rotina, de forma intencional, promove momentos nos quais esses processos de apropriação/ressignificação são estimulados, o que não era frequente na rotina da turma observada, abre-se espaço para o novo, para o inusitado, que faz com que a rotina não seja, necessariamente, uma repetição do sempre igual. Daí a importância de um olhar sensível para essas práticas e de uma rotina reflexiva que considere os indícios deixados pelas crianças, desdobrando a brincadeira em outras atividades.

Nessa perspectiva, as rotinas

podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É um vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos (BARBOSA, 2006, p. 39).

Essa rotina rotineira, alienada e alienante, está diretamente relacionada aos princípios das instituições modernas, em que os sujeitos têm suas percepções, liberdade e imaginação limitadas. Nessa ‘manipulação’ dos sujeitos, o currículo “funcionou como a máquina principal dessa grande maquinaria que foi a escola na fabricação da Modernidade” (VEIGA-NETO, 2002, p. 1).

O currículo é pensado e funciona como uma estrutura classificatório-disciplinar; por isso ele é um estruturante. E, por ter uma estrutura disciplinar, ele funciona como um estruturante disciplinador. A consequência disso é que ele gera, no âmbito em que atua, o entendimento não apenas de que os saberes têm (naturalmente) uma distribuição disciplinar que é espacial, mas também de que o próprio mundo tem essa, e apenas essa, espacialidade. Na medida em que ele se estabelece disciplinarmente e na medida em que a sociedade moderna é uma sociedade que se torna cada vez mais disciplinar uma sociedade em que os indivíduos mais e mais se individualizam (como nos mostrou Norbert Elias) e se autodisciplinam (como nos mostrou Michel Foucault), o currículo acaba funcionando também como um poderoso dispositivo subjetivante, envolvido na gênese do próprio sujeito moderno (VEIGA-NETO, 2002, p. 6).

O currículo sustenta as práticas escolares e, ao mesmo tempo, as práticas dão materialidade ao currículo e, na medida em que “tanto as práticas quanto o currículo se sustentam na disciplinaridade, é esta que funciona como um articulador entre ambos: as práticas e o currículo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 7).

O contato com a linguagem escrita, prática muito discutida na construção do currículo, é contemplado na rotina da turma observada a partir de atividades mecânicas, que não estão relacionadas ao cotidiano das crianças. Por isso, elas não conseguem atribuir sentido à linguagem escrita.

A linguagem escrita, quando trabalhada nas instituições de Educação Infantil de modo descontextualizado, não exercendo funções sociais relevantes aos pequenos e sendo empregada separadamente das demais formas “de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro” (BRASIL, 2016, p.25), contribui para o distanciamento das crianças das práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes. Assim, as crianças estarão sendo privadas da

oportunidade de perceberem lógicas da escrita tais como sua estrutura peculiar (não se fala como se escreve), sua estabilidade (as palavras não mudam quando a professora lê uma história) e os múltiplos papéis que desempenha nas sociedades contemporâneas (utilitário e estético) (BRASIL, 2016, p. 26).

Nessa perspectiva, rotinas como a aquela da escola campo da pesquisa tornam-se

um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional, não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da educação infantil e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho das instituições de educação e cuidados das crianças pequenas. Nelas estão presentes, principalmente, os hábitos consolidados devido à inércia instrucional, hábitos indiscutíveis, fruto da tradição e de um saber consolidado na prática (BARBOSA, 2006, p.116).

É preciso refletir sobre esses “hábitos indiscutíveis”. Segundo as reflexões de Barbosa (2006, p. 39), “as regularidades dos rituais e as repetições das rotinas presentes no cotidiano dão suporte necessário para a criação do novo. A rotina, perturbada pelo inesperado ou pelo sonho, é um tempo e um espaço tanto de tradição como de inovação”. Essa “perturbação”, causada pelo inesperado, poderia ter seu acontecimento na roda de conversa, outro momento que está presente no dia-a-dia das crianças, quando elas organizam as cadeiras em círculo no centro da sala e ficam escutando a professora. Entretanto, nessa interação entre as crianças e a professora, que dura aproximadamente 20 minutos, as crianças não participam muito. Nessa ocasião, geralmente, a educadora fala sobre a data comemorativa mais próxima, cantam-se músicas e, por duas vezes, foi feita uma dinâmica para as crianças encontrarem o crachá com o nome, o que não foi conseguido por muitas crianças.

Imagem 15: Roda de conversa



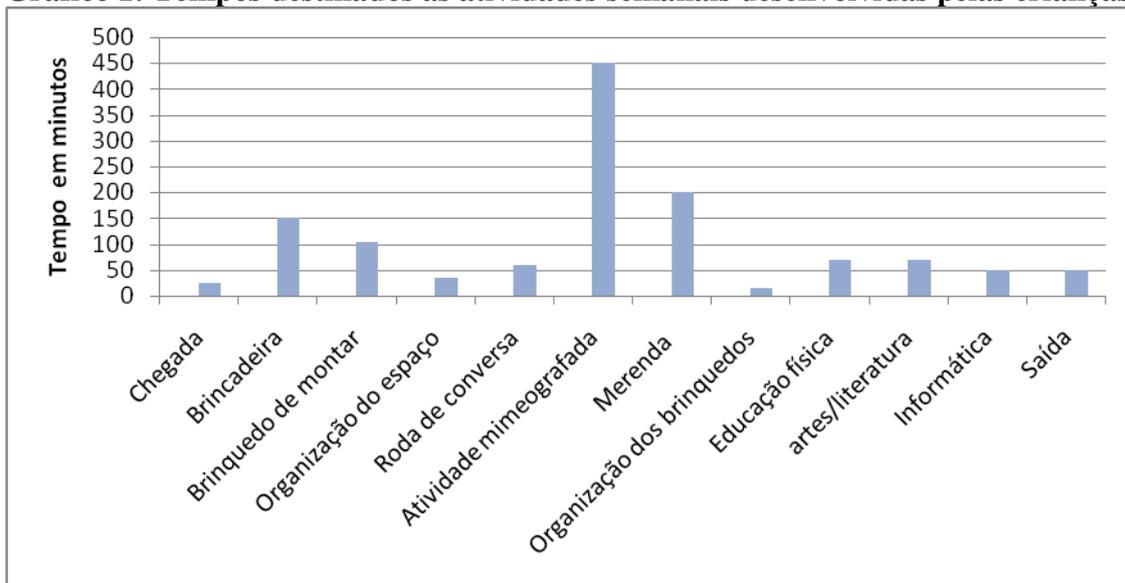
Fonte: Arquivo da pesquisadora

A roda de conversa pode ser considerada um momento invariável da rotina, “mas o modo como ela se realiza, os níveis de participação dos adultos e das crianças e a forma como é dividido o tempo podem dar a essa tarefa um significado diferente” (BARBOSA, 2006, p. 116). Na turma observada, o papel da professora durante a roda de conversa se resumia a falar sobre a data comemorativa mais próxima e o papel das crianças era escutar. Não presenciei diálogos nesses momentos, as crianças ficavam dispersas e não contribuía com o assunto. A concentração dos pequenos só era resgatada quando a professora iniciava o momento destinado às cantigas. Dessa forma, a prática da professora não abria espaço para o ‘inesperado’, distanciando-se, portanto, de um trabalho voltado para a construção da opinião crítica e da subjetividade dos sujeitos.

Alguns momentos da rotina podem ser invariáveis, ou seja, são planejados e organizados para acontecerem todos os dias, mas o seu conteúdo, o que se pretende instigar no desenvolvimento da criança, é variável. Essa variação ocorre de acordo com as necessidades dos indivíduos envolvidos.

Diante disso, torna-se importante, ao organizar a rotina das crianças, deixar uma margem de movimento, sendo flexível, sensível aos indícios deixados pelos sujeitos. Dessa forma, estaremos contribuindo para a construção da subjetividade dos pequenos, já que a infância está vinculada aos “significados dados pela cultura e para história individual de cada um” (BARBOSA, 2006, p. 74). Na turma observada, não havia essa margem, pois não havia espaço para o inesperado. A rotina era planejada visando à apropriação pelos pequenos dos códigos da linguagem escrita e, quando as ações das crianças se direcionavam a caminhos diferentes, eram censuradas. Acredito que isso acontecia pela importância dada a uma certa padronização dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, quando as ações das crianças não se adequavam a essa padronização, eram consideradas impróprias.

Nessa rotina da turma observada, o relógio era o organizador de todos os momentos. O sino funcionava como um relógio, demarcando o horário de cada atividade. Com o intuito de compreender a distribuição dos tempos pelas atividades diárias, elaborei o gráfico 1, que permite uma maior visualização dessa distribuição. A referência para elaboração desse gráfico foram as informações coletadas durante a semana de observação. Tais informações se mantiveram no decorrer da pesquisa.

Gráfico 1: Tempos destinados as atividades semanais desenvolvidas pelas crianças

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao analisar o gráfico, é possível perceber que as crianças passam grande parte do tempo que estão na escola fazendo atividades que envolvem aspectos formais da escrita às quais, muitas vezes, não conseguem atribuir sentido. Isso, juntamente com a análise da rotina das crianças do 2º período, evidencia a concepção de linguagem da professora. Quando a rotina planejada pela professora se concentra em atividades mimeografadas que não apresentam sentido para as crianças, indica que a língua é, a partir da concepção da professora, um sistema de códigos cuja apropriação requer treino, repetição. Tal concepção desconsidera o caráter discursivo da linguagem como forma de interação entre os falantes.

O trabalho com a literatura poderia ser um meio de trazer, para o cotidiano das crianças, essa dimensão discursiva da linguagem. Entretanto, a observação da rotina da turma mostrou que isso não acontece, pois a leitura literária, quando acontecia na turma, era utilizada para preencher o tempo entre uma atividade e outra, sem uma maior exploração dos textos com as crianças e sem critérios estéticos que subsidiassem as escolhas da professora. Tal ação será analisada no tópico a seguir.

3.2 A leitura literária na rotina da turma do 2º período

Uma experiência¹⁹ importante e essencial a ser contemplada na Educação Infantil é a leitura literária. Isso porque, em consonância com as reflexões de Vigotski (2009), Zilberman (2009) e Coelho (2000), a leitura literária contribui para que as crianças se relacionem com o outro e com o mundo, reelaborando situações que lhes tenham despertado algum sentimento de ansiedade, medo, raiva, felicidade, dentre outros. Ao imbricar realidade e imaginação, por meio da leitura literária, os pequenos transformam, em parte da sua subjetividade, aquilo que foi objetivado por outros homens ao longo da história, humanizando-se.

A organização dos espaços e os usos dos tempos são elementos essenciais no planejamento das práticas de leitura literária. Tais elementos estão diretamente relacionados ao desenvolvimento de práticas significativas de leitura literária e como esses elementos “fundamentam e apóiam a operacionalização da estrutura interna das rotinas” (BARBOSA, 2006, p.66). Após refletir sobre a rotina das crianças do 2º período e discorrer sobre a concepção de rotina que sustenta essas reflexões, desenvolverei, a seguir, reflexões sobre a organização dos tempos e espaços de leitura literária na turma observada.

Ao acompanhar a rotina da turma do 2º período, durante a primeira semana de observações, presenciei apenas um dia em que a leitura literária esteve presente. Esse momento aconteceu após a realização, pelas crianças, de uma atividade mimeografada. Nesse dia, o sino para o recreio não tocou às 9 horas. Então, com o término da referida atividade, as crianças foram ficando agitadas. Para ocupá-las e diminuir os conflitos, a professora colocou sobre uma cadeira alguns poucos livros disponíveis na sala para a leitura.

¹⁹ O termo experiência é utilizado nesta dissertação como o “arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BNCC, 2017, p. 40).

Imagem 16: Cantinho de leitura improvisado



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O cantinho de leitura improvisado pela professora é apresentado na imagem 20. Essa situação evidencia o plano secundário que a leitura literária ocupa no planejamento da rotina das crianças. A partir dessa situação, acredito ser importante ressaltar e refletir sobre três elementos a serem considerados quando se trata de experiências com o texto literário: a qualidade (ou a falta dela) dos livros de literatura, os espaços planejados/inventados para a interação das crianças com os livros e o tempo destinado a essas práticas.

Neste trabalho, considero, em diálogo com os autores que o fundamentam (PAIVA, 2017; PERROTTI, 2011; PAULINO, 2006; ZILBERMAN, 2003; LAJOLO, 2002), que um livro de literatura é de qualidade quando instiga a imaginação das crianças e amplia a sua percepção estética e a forma de se relacionar com o mundo que as cerca. Entendendo que a literatura é arte e, como tal, para contribuir na formação das crianças, é importante se estabelecerem critérios para a escolha do acervo que será explorado em sala de aula, bem como organizar os tempos e os espaços destinados a essa exploração.

Os livros disponibilizados pela professora às crianças não atendiam a nenhum dos três critérios anteriormente enunciados. Encontravam-se em condições precárias, muitos estavam danificados (rasgados ou faltando páginas). Os textos não apresentavam qualidade estética, pois se caracterizavam por ser a redução/simplificação dos contos tradicionais e apresentavam uma linguagem coloquial que, supostamente, seria mais acessível ao público infantil. As ilustrações dos personagens eram estereotipadas, apresentando indivíduos loiros, de olhos azuis e pele clara, distanciando-se da realidade das crianças da turma, já que a maioria é negra. As ilustrações se reduziam a mostrar o que estava escrito, não deixando margem para a criança imaginar.

As crianças da turma do 2º período, a despeito dessa proposta precária em relação ao trabalho com a leitura literária, demonstraram grande interesse pelos livros. Todas as crianças que estavam na sala escolheram um livro e se organizaram nas mesas para fazer a leitura. Esse interesse pode ser observado na foto a seguir.

Imagem 17: Crianças lendo os livros



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na imagem 17, as crianças estão concentradas na leitura que uma das meninas faz em voz alta. Essa leitura é uma simulação. A criança se baseia nas imagens e elabora um texto a partir de suas experiências. A menina à direita daquela que está lendo inclina seu corpo para olhar as imagens e interagir com a leitura, deixando evidente o interesse que a leitura lhe suscita. Os dois meninos que estão à mesa abandonam o livro que estavam manuseando e passam a escutar atentamente a leitura da colega.

Outro ponto a ser discutido é quanto à organização dos espaços destinados à leitura literária, que deve ser planejado para atender às especificidades dos sujeitos que irão dele usufruir. Tão importante quanto organizar o espaço de leitura para receber as crianças é respeitar os espaços inventados/criados por elas – por exemplo, uma árvore passa a ser um espaço inventado, bem como o chão abaixo da mesa, dentre outras possibilidades.

A liberdade de tempo e de espaço do leitor é conquista essencial da comunicação escrita. Sem considerar esse aspecto, a organização é ação de mão única, monológica, pois desconsidera qualidades próprias do ato de ler e dos leitores. Subordiná-las a modos de organização inflexíveis, incapazes de dialogar com os processos a que se referem, é colocar a ordem como valor superior que submete a tudo e a todos. É necessário, portanto, instituir um diálogo permanente entre as formas de organização e demandas próprias dos sujeitos e dos atos de leitura (BRASIL, 2016, p. 117).

Essa flexibilidade do tempo e da organização do espaço considera as especificidades dos sujeitos, permitindo que os espaços/tempos sejam constituídos a partir das necessidades dos pequenos leitores e que estes se reconheçam, criem referências, vínculos e memórias. Essa organização dialógica traduz os espaços e o tempo destinados à leitura literária como “moduláveis, adaptáveis ao pulsar das demandas subjetivas e objetivas das crianças e dos projetos pedagógicos a que remetem” (BRASIL, 2016, p. 118).

As diversas situações observadas durante a rotina das crianças suscitaram em mim alguns questionamentos: Por que a professora não desenvolve momentos de leitura literária com as crianças de forma mais frequente? Que trabalho poderia ser feito para introduzir na rotina das crianças momentos de leitura literária? Como organizar os espaços da escola, ou da sala, para desenvolver esses momentos de leitura? Essa iniciativa seria aceita pelos sujeitos envolvidos?

Diante desses questionamentos e também com base no que pude observar da rotina da turma, conversei com a professora regente, com a coordenadora e com a diretora da escola, com o intuito de mostrar o que foi observado e delinear as minhas futuras ações. Durante esse diálogo, percebi que elas explicam essa rotina a partir do estereótipo de que a turma é difícil e agitada, o que limita tarefas que envolvam os diferentes espaços da escola.

Face a esse contexto, percebi a necessidade de criar tempos e espaços de leitura na própria rotina da turma. Assim, combinei com a professora regente e com a equipe gestora da escola (coordenação e direção) que as ações desta pesquisa de mestrado se concentrariam na realização de oficinas de leitura literária.

A professora regente sugeriu, então, que os momentos de leitura literária acontecessem durante a roda de conversa. Segundo ela, devido às características da turma, esse momento, que acontece nas primeiras horas do dia, é quando as crianças estão mais concentradas e conseguem participar melhor da proposta. Concordei com a professora, por considerar que desenvolver as oficinas de leitura nesse primeiro momento permitiria uma maior participação das crianças e, portanto, maior a chance de atingir meu objetivo de proporcionar à turma e à professora experiências de fruição do texto literário.

O horário das minhas intervenções na turma se manteve, durante a maior parte da pesquisa, concentrado nas primeiras horas do dia. Entretanto, a proposta inicial de leitura e os tempos/espaços de sua realização foram sendo modificados pelas necessidades demonstradas pelas crianças.

Diante do interesse das crianças pela leitura e acreditando na importância de instituir tempos e espaços de leitura literária desde a Educação Infantil, desenvolvi, na turma do 2º período, 11 oficinas de leitura literária. No próximo tópico, desenvolvo a concepção teórica que sustentou o planejamento das oficinas, bem como os critérios que orientaram a sua organização durante a rotina das crianças.

3.3 As oficinas de leitura literária na turma do 2º período

Assim como a moça tecelã, citada no início do capítulo, ia tecendo tudo o que queria e precisava. Fui tecendo, junto às crianças, aquilo que acreditava ser importante para elas: o contato com a leitura literária.

A intenção das oficinas de leitura literária foi proporcionar às crianças um encontro sedutor com a literatura, que permanecesse na lembrança delas mesmo com o passar do tempo. Acredito que experiências dessa natureza podem se transformar em “um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria” (MACHADO, 2009, p. 13).

Antes de descrever a organização das oficinas, acredito ser importante ressaltar a concepção de leitura literária que as subsidiou. A leitura literária é concebida, neste trabalho, como prática cultural que contribui, assim como outras práticas, para o processo de humanização dos sujeitos. Isso significa que, para além das aprendizagens que o contato com diferentes gêneros e suportes textuais pode proporcionar, institui, também, novas possibilidades de relação com o mundo e novas maneiras de pensar. Significa, ainda, que o acesso à leitura, enquanto objeto cultural, dá-se mediado pelo outro, especialmente pelo professor que, como parceiro mais experiente, medeia a relação da criança com o texto, contribuindo para que ela produza sentidos para o lido/ouvido e para a própria experiência da leitura.

O papel da leitura literária, na perspectiva histórico-cultural, instiga a pensar na escola como fonte de humanização e sensibilização, voltada para a formação do sujeito leitor pelo viés estético. Essa concepção fundamenta uma educação humanizadora. Manguel (1997) acredita que a literatura possibilita a subversão, pois o leitor pode “viajar” pelo mundo da leitura. Acredito, em consonância com esse autor, que a literatura apresenta o poder de constituir no leitor essa possibilidade, porque alia a força do texto com as percepções, os referenciais e a capacidade criadora do leitor, subvertendo nele os conceitos de tempo e

espaço durante a leitura. Por meio da experiência com a literatura, a criança torna-se capaz de refletir, indagar, questionar, escutar outras opiniões, articular e reformular seu pensamento.

A leitura literária, então, é entendida aqui como prática humanizadora, que permite que o indivíduo reelabore situações vivenciadas no dia-a-dia que lhe tenham despertado algum sentimento, seja ele bom ou ruim. O processo de humanização pode ser compreendido como 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, implica a maneira como cada uma se constitui como ser humano, levando em consideração suas vivências e suas aprendizagens. As aprendizagens, ou seja, as práticas sociais e culturais, por meio das quais nos inserimos no contexto da sociedade, contribuirão para o processo de humanização e de transformação do indivíduo.

Pino (2005), baseado nas reflexões de Vigotski, chega ao significado do termo cultura na teoria histórico-cultural, como sendo “o produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VIGOTSKI, 1997, p.106 *apud* PINO, 2005, p. 88). Ainda para esse autor, Vigotski (1997, p. 88), ao delinear o significado de cultura, traz duas implicações em seu bojo, quais sejam: “1) que a cultura é ‘produção humana’; e 2) que essa produção tem duas fontes simultâneas: a ‘vida social’ e a ‘atividade social do homem’”. Diante dessa perspectiva e considerando que, para a abordagem histórico-cultural, o homem se constitui como tal pela imersão na cultura, cabe destacar o caráter humanizador das práticas culturais (VELHO, 1981 *apud* PINO, 2005), dentre elas, a leitura.

Levando em consideração essa concepção, acredito que o objetivo da escola, ao se voltar para a formação do leitor literário, passa, dentre outras questões, 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.

O processo educativo por meio da leitura literária, no âmbito escolar, proporciona às crianças uma inserção na cultura de seu grupo, conservando as suas particularidades.

Um dos desafios que se coloca na formação de leitores literários contemporâneos, nas instituições educacionais, perpassa pela constituição dos espaços e pela distribuição dos tempos de leitura, 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 dele.

Baseando-me nessa concepção de leitura literária, organizei as oficinas de leitura a partir dos seguintes critérios: (i) seleção de boas obras, considerando a qualidade do texto, da ilustração e a integração entre ambos; (ii) seleção de obras que estivessem disponíveis às crianças e à professora em outros momentos; (iii) organização de um acervo ao qual as crianças pudessem ter acesso; (iv) organização de um espaço que convidasse a uma interação com as obras; (v) realização de um tipo de mediação entre leitores e texto que permitisse a produção e o compartilhamento de sentidos para o que estava sendo lido.

O quadro a seguir apresenta algumas informações sobre os livros utilizados para a realização das referidas oficinas.

Quadro 5 : Lista das obras trabalhadas nas oficinas com as crianças do 2º período

Obra	Referência	Sinopse
O menino que colecionava lugares	Autor: Jader Janer Ilustrador: Rodi Núñez	“Esta é a história de um menino que tinha muito medo de esquecer dos lugares por onde andava. Então, um dia, ele ganhou uma velha lata de sua avó e pensou em guardar pedaços desses lugares dentro dela. E ele tinha um jeito especial de fazer isso.”
João e o pé de feijão	Autora e ilustradora: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	“João vivia numa pequena casa com sua mãe e uma vaca leiteira chamada branquinha. Certa manhã, João foi à cidade para vender a vaca. No caminho, encontrou um homenzinho esquisito que lhe ofereceu feijões mágicos em troca de branquinha”.
Misturichos	Beatriz Carvalho e Renata Bueno	“A Renata Bueno fez uma vaca, e a Beatriz Carvalho, uma galinha (uma não viu o desenho da outra). Quando juntaram, virou uma vacalinha. (...) Depois de prontos esses bichos malucos, a Renata escreveu os textos, sempre pensando o que esse novo bicho tem de tão especial. Será que você é capaz de descobrir quais bichos formaram o cacholvo, o minhocurso ou a borbolonha?”
Coach!	Autor: Rodrigo Folgueira Ilustração: Poly Bernatene	“Os sapos viviam felizes em seu lago, até que um dia encontraram um visitante. Era um porquinho. E ele só dizia: Coach! O porquinho estaria zombando dos sapos? Seria alguma brincadeira? Talvez o real motivo fosse mais simples do que eles imaginavam...”
Chapéu	Autor: Paul Hoppe Tradução: Gilda de Aquino	“Hugo encontra um chapéu num banco. Esse chapéu poderia ser muita coisa: um trenó, um barco... poderia mudar a sua vida!”
Chapeuzinho vermelho	Autora e ilustradora: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen	“Pela estrada afora, andando sozinha, segue chapeuzinho vermelho para a casa de sua vovozinha. Mas no meio do caminho encontra o lobro mau quem, muito esperto, chega antes dela à casa da vovó...”
Chapeuzinho vermelho: uma aventura borbulhante	Autor: Lynn Roberts Tradução: Denise Dognini Ilustração: David Roberts	“É a história de um menino, uma avó, um grande lobo mau... e um garraão de refrigerante delicioso.”
Chapeuzinhos coloridos	Autores: José Roberto Torero e Marcus	“Era uma vez... uma menina que sempre usava a mesma capa com capuz. Por isso o apelido dela era

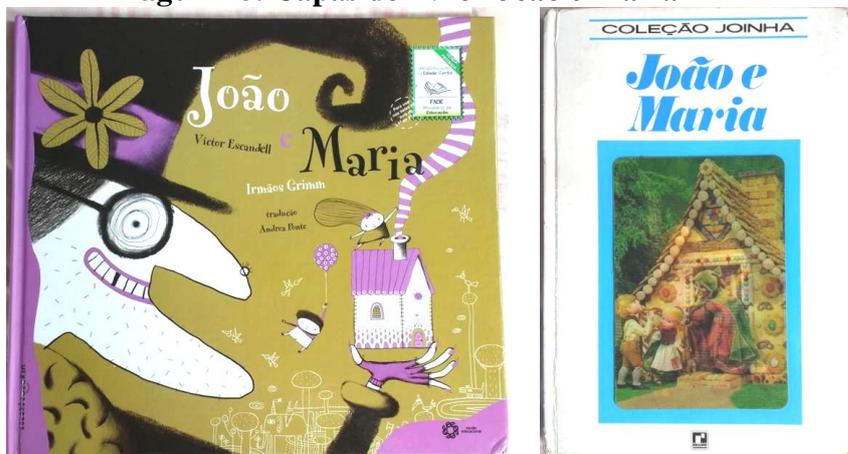
	Aurelius Pimenta. Ilustração: Marília Pirillo.	Chapeuzinho... azul, cor de abóbora, verde, branco, lilás ou preto! A história de chapeuzinho vermelho que você conhece se transforma em várias outras neste livro.”
João e Maria	Autores: Irmãos Grimm Tradução: Andrea Ponte Ilustração: Víctor Escandell	“Uma casa feita de guloseimas! Ai, que vontade de comer tudo! Mas João e Maria caíram na armadilha de uma bruxa malvada. É preciso ter cuidado.”

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Desde a mais tenra idade, é primordial proporcionar às crianças contato com textos literários de qualidade, aqueles que enriquecem o imaginário, ampliam o vocabulário, alargam os horizontes e o conhecimento de mundo (COELHO, 2000; ZILBERMAN, 2003; PAULINO, 2003). O texto e a imagem apresentam relação direta e importante, podendo sensibilizar as crianças e permitindo que, a partir desse conjunto, criem/imaginem situações para além da leitura, uma vez que a imagem aprofunda a magia das palavras, contribuindo/estimulando o desenvolvimento da imaginação infantil e ativando a potencialidade criadora (COELHO, 2000).

A seleção de boas obras inicia-se pela análise da capa. A seguir, apresento duas capas da releitura do clássico “João e Maria”, cuja comparação permite compreender o papel que a ilustração pode desempenhar na apropriação do texto pelos leitores.

Imagem 18: Capas do livro “João e Maria”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na imagem 18, apresento as duas versões do conto “João e Maria”, ambas disponíveis na escola campo desta pesquisa. A primeira capa, da adaptação do conto escrito pelos irmãos Grimm, traduzida por Andrea Ponte e ilustrada por Víctor Escandell (2011), apresenta

elementos que permitem à criança imaginar o que vai acontecer na história. Já na segunda capa, uma adaptação de Alfredo Machado e ilustrado por Izawa e Hijikata, (s/d), a imagem retrata uma das cenas da história, deixando pouco espaço para que as crianças criem, imaginem.

No decorrer do texto, essa contraposição de características das duas obras se mantém.

Imagens 19 e 20: Estrutura do texto e das imagens do livro “João e Maria”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na versão apresentada nas imagens 19 e 20, é possível perceber que as imagens complementam o texto, deixando margem para que a imaginação dos leitores preencha os vazios daquilo que não está retratado. Há sombreados na figura da madrasta e como as características dela se assemelham às da bruxa, isso permite que o leitor reflita sobre quem o ilustrador está representando; a bengala da bruxa, que imita uma cobra, deixa margem para o

leitor questionar se é realmente o animal ou uma bengala em forma de cobra, instigando a imaginação e a criatividade. O mesmo não acontece na outra versão, apresentada a seguir.

Imagem 21: Estrutura do texto e imagens do livro “João e Maria”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na versão apresentada na foto 21, as imagens ilustram as cenas e não instigam a imaginação do leitor. O esforço é para dar realismo aos personagens, não dando margem para que o leitor crie, imagine. Essa análise ajudou a selecionar a versão escrita pelos irmãos Grimm, traduzida por Andrea Ponte e ilustrada por Víctor Escandell (2011), para ser trabalhada com as crianças do 2º período. A observação da qualidade do texto e também da ilustração serviu como base para a escolha dos outros livros utilizados nas oficinas de leitura.

Todos os livros utilizados nas oficinas de leitura literária pertenciam ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE)²⁰, bem como ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²¹. Esses livros, além de já terem passado por uma análise cuidadosa, feita por especialistas da área, encontram-se disponíveis no acervo da escola, permitindo a continuidade do trabalho com eles pela professora, caso ela assim o desejasse. A única exceção foi o livro “O menino que colecionava lugares”, adquirido pela escola para o desenvolvimento de uma oficina de leitura promovida pelo grupo LINFE. A partir desse

²⁰ Trata-se da política adotada pelo governo federal de distribuição de acervos literários para a constituição de bibliotecas escolares nas escolas públicas brasileiras através do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Esse programa, que surgiu em 1997, traz a possibilidade de propiciar o acesso e a ampliação do universo literário dos alunos, além de alargar as iniciativas de dinamização do uso do acervo e de promoção da leitura literária no interior das escolas.

²¹ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

critério, alguns livros foram escolhidos pelas crianças e outros selecionados por serem considerados clássicos da literatura.

Compartilho das reflexões de Machado (2009), que considera clássicos aqueles livros que se tornam eternos e não saem de moda. Em outras palavras, os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo “as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p. 21). Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos, de fato, mais se revelam novos, inesperados, inéditos.

Nessa busca em oferecer experiências significativas com a leitura literária às crianças e à professora, a seleção de bons livros, bem como a organização do acervo na sala, tanto nos aspectos estéticos quanto nos práticos, assumem grande importância. Organizar os livros em locais baixos, na altura das crianças e de forma que a capa esteja visível aos seus olhos promove o acesso e facilita o contato delas com o acervo, permitindo que toquem e sintam o cheiro do material. Isso, em consonância com uma organização do espaço esteticamente atrativa aos olhos dos pequenos leitores, instiga o gosto pelos livros e pela leitura, contribuindo na formação dos leitores desde a mais tenra idade (BRASIL, 2016).

Ao pensar no desenvolvimento de práticas significativas de leitura literária, torna-se necessário refletir sobre a mediação. É importante que o mediador proporcione mais do que o acesso à materialidade do livro e a outros suportes em que a literatura esteja presente. Como menciona Soares (2006), é fundamental realizar uma mediação adequada de leitura literária, que privilegie o texto no seu suporte original, ou seja, o livro, respeitando a obra na sua totalidade, sem recorrer a fragmentos e não transformando o que é literário em pedagógico ou didático.

O conceito de mediação, presente na obra de Vigotski, permite abordar o desenvolvimento humano como processo histórico-cultural. Tal conceito aponta a noção de que o ser humano, em suas diferentes relações com o mundo que o cerca, não entra em contato direto com os objetos ou o conhecimento. Há a necessidade de um elemento mediador que apresente ao sujeito os sentidos historicamente produzidos para objetos e situações. Em sua teoria, Vigotski destaca a existência de dois tipos de elementos mediadores: os instrumentos técnicos (as ferramentas) e os instrumentos psicológicos (os signos). Para o psicólogo russo, toda relação do homem com o objeto e/ou o conhecimento é uma relação mediada por esses elementos, de forma interligada.

Orientada pelos princípios da Psicologia histórico-cultural, busquei, no planejamento das oficinas de leitura, contemplar o uso de instrumentos materiais e imateriais que fossem, também eles, mediadores da relação das crianças com o texto literário. Esses instrumentos foram uma música²², que anunciava e preparava o momento para a contação de histórias, uma caixa decorada, na qual os livros ficavam guardados e uma colcha de retalhos, em torno da qual as crianças se reuniam. Esses elementos demarcavam, ainda, um tempo/espço para a recepção do texto literário na rotina da turma.

Dentro da caixa, colocava o livro e, quando necessário, outros artefatos que seriam utilizados nos desdobramentos da oficina. No chão, forrava a colcha de retalhos, à qual chamamos de “colcha da leitura”. A ideia que nos conduziu a escolher esses objetos foi a de que a música, a colcha e a caixa se tornassem signos desse momento de leitura, estando presentes em todos os momentos dessa natureza. Também é importante dizer que eles tinham a função de congregar as crianças em torno do mediador de leitura e do livro.

A caixa, a colcha e a música, elementos que estiveram presentes em todos os momentos de leitura que realizei na turma, convidam-nos a refletir sobre a mediação a partir de signos e instrumentos, que concorre para o processo de atribuição de sentidos, pelas crianças, para os textos literários com os quais vivenciam práticas de leitura significativas. De acordo com Micarello *et al* (2012, p. 2),

nas relações que as crianças estabelecem com a leitura, estão presentes, simultaneamente, dois tipos de mediação. A mediação dos instrumentos materiais se faz a partir da relação que os pequenos estabelecem com os diferentes suportes nos quais os textos ou os enredos circulam no espaço da sala de aula; a mediação dos signos ou ferramentas simbólicas se dá a partir da linguagem na qual os textos se materializam, cujos sentidos se constroem na relação com o outro, seja ele o professor ou os pares.

Nesse sentido, a mediação ocorre nas vivências entre os sujeitos e entre esses e os objetos, num determinado tempo/espço. É o que podemos chamar de encontro, no qual se estabelece uma unidade entre sujeito e meio. No que concerne à experiência literária, nesses encontros, tornamo-nos (ou não) leitores, pois as marcas das histórias, na infância e ao longo da vida, as experiências de “viagens” nos livros, contribuem para nos constituirmos seres humanos, na unidade que se estabelece entre sujeitos e o meio, a partir das suas vivências. Como defende Vigotski (2010, p.687), “na vivência, nós sempre lidamos com a união

²² Abracadabra, pé de cabra, eu vou contar até três e era uma vez: 1, 2, 3... Era uma vez...

indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência”.

Fundamentada nesses princípios, planejei/organizei as oficinas de leitura literária para as crianças do 2º período da escola campo desta pesquisa. E, durante esse percurso, juntos, trabalhamos como a moça tecelã, tecendo experiências e vivências que se tornaram parte de minha subjetividade e, acredito, da subjetividade das crianças e da professora. Essas experiências/vivências serão analisadas no próximo capítulo.

4. ENTRELAÇANDO INCOMPLETUDES, CONSTITUINDO SENTIDOS: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS PRODUZIDOS A PARTIR DA MEDIAÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA

*Era uma vez um lago onde morava uma família de sapos.
Era o lago deles, e ali viviam muito felizes.
Até que, numa manhã, receberam um visitante inesperado...
(Coach!, Rodrigo Folgueira, 2013)*

O visitante inesperado, no livro de literatura escrito por Rodrigo Folgueira, traduzido por Leo Cunha e ilustrado por Poly Bernatene, era um porquinho cor-de-rosa chamado Coach. Os sapos o receberam com estranheza... Quando iniciei minha pesquisa, senti-me como Coach sobre a pedra do lago onde moravam os sapos: vários olhos cheios de questionamentos se voltaram para mim. Algumas crianças quiseram chamar minha atenção, outras quiseram me abraçar e mexer no meu cabelo, a professora queria saber o que eu faria para ajudá-la. Foram muitas perguntas e apenas uma certeza: queria proporcionar às crianças, a mim mesma e à professora o contato com a literatura de forma prazerosa, explorando a dimensão estética²³ dos textos literários. Com essa certeza, iniciei as intervenções na turma do 2º período, contexto de minha pesquisa.

O objetivo deste capítulo é analisar o percurso empreendido, com as crianças e a professora, durante essas intervenções. Em busca do alcance desse objetivo, apresento reflexões sobre infância, literatura e a organização de tempos e espaços na escola para favorecer um contato prazeroso das crianças com a dimensão estética da experiência com a literatura.

4.1 Reflexões sobre infância, leitura literária e a escolha dos livros

As concepções de infância e leitura literária estão historicamente entrelaçadas e, como construções sociais, apresentaram alterações ao longo da história. A visibilidade da criança

ainda é contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora por suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada. Estas ambiguidades e contradições se expressam nas produções culturais para as crianças que nem sempre conseguem se

²³ A dimensão estética, fundamental no trabalho com leitura literária, visa proporcionar às crianças experiência estética literária, que pode ser caracterizada “como a soma da percepção/apreensão inicial de uma criação literária e das muitas reações (emocionais, intelectuais ou outras) que esta suscita, em função das características específicas postas em jogo pelo autor na sua produção” (CUNHA, 1995, p. 1).

libertar do cunho moralizante originário e também nas formas como estas produções chegam às crianças (CORSINO, 2010, p. 186).

Na contramão dessa ambivalência, Pereira (2012) define a infância como um misto de singularidade e inserção cultural. A autora (*idem*) ressalta que, por meio das brincadeiras, os pequenos constroem para si um “pequeno mundo de coisas com elementos garimpados no vasto mundo físico e social em que estão inseridos, e esse pequeno mundo dá a conhecer a forma ativa e genuína como as crianças percebem e recriam a cultura, a política, etc”. (PEREIRA, 2012, p. 27)

Pensar a infância significa reconhecer, nessa experiência, influências da dinâmica social que a criança (com)partilha. Sendo assim, é possível pensar a infância como: (i) memória - isso porque, ao narrar o vivido, o sujeito tem uma rerepresentação da sua experiência; (ii) categoria social para interlocução - já que, a partir da comunicação entre as diferentes gerações, uma proporciona à outra reflexões sobre a cultura e as práticas sociais que as cercam; (iii) campo de produção cultural, que pode ser compreendida “a partir daquilo que as sociedades produzem especificamente para as crianças; e a partir daquilo que as próprias crianças na ação de significação do mundo, produzem” (PEREIRA, 2012, p. 50).

A criança, a partir dessa visão de infância,

pode receber e acolher um texto literário provocativo, que amplia a margem de significação da língua, que renova o seu olhar sobre o cotidiano, seja pelo tratamento do tema, seja pela elaboração da linguagem, seja ainda, pelas ilustrações que dialogam polifonicamente com o verbal. Literatura que experimenta novos caminhos, que ousa novos arranjos, que não está necessariamente comprometida com o consenso. Uma literatura que se abre a múltiplas leituras que, como arte da e com a palavra, arte também das imagens provocadas por ilustrações polifônicas, tem a finalidade de ampliar os referenciais de mundo das crianças (CORSINO, 2010, p.187).

A leitura literária, quando provoca as crianças, amplia os significados sobre os símbolos da linguagem e permite que o sujeito constitua outro olhar sobre as diversas situações do dia-a-dia, amplia a experiência de mundo das crianças, uma vez que a interação do leitor com o texto literário “(...) lhe permite uma vivência que inclui, além de seu interesse intelectual, seu lado emocional: sua imaginação, desejos, medos, admirações” (PAIVA *et. al.*, 2006, p. 21).

O papel do mediador, na relação da criança com o texto literário, é o de alcançar a dimensão estética do texto, fazer emergir sua natureza criativa e agregadora, proporcionando aos ouvintes conhecer a história do outro e se reconhecer nela, atribuindo significados aos

elementos presentes na narrativa, ressignificando esses elementos a partir de suas experiências anteriores e atribuindo significado ao mundo que os cerca (PEREIRA, 2012; CORSINO, 2010; PAIVA, 2006; MACHADO, 2009; COELHO, 2000 e outros).

Na presente pesquisa, no intuito de explorar a dimensão estética dos textos, algumas condições foram essenciais para organizar as oficinas literárias: mostrar às crianças o quanto a leitura literária era importante para mim, proporcionar um encontro prazeroso com livros de literatura e selecionar livros que instigassem a imaginação/criação das crianças, livros que abrissem espaço para o inusitado, o imprevisto e a originalidade.

O quadro a seguir, inspirado nas orientações da Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil (2016), apresenta uma síntese das características das obras trabalhadas com as crianças durante minhas intervenções e o modo como se colocam frente aos critérios anteriormente enunciados.

Quadro 6: Critérios para seleção das obras trabalhadas nas oficinas com as crianças do 2º período

Obras		O menino que coleciona lugares	João e o pé de feijão	Misturichos	Coach	Chapéu	Chapéuzinho vermelho	Chapéuzinho vermelho: uma aventura borbulhante	Chapéuzinhos coloridos	João e Maria
Critérios										
Ver-sões e tradu-ções	Consta o nome do tradutor; .	NA ²⁴	NA	x ²⁵	X	x	NA	x	X	x
	A tradução aparece de forma clara e natural e mantém a beleza da linguagem literária.	NA	NA	X	X	x	NA	x	X	x
	Mantém a harmonia e os detalhes do conto original e traz novos elementos.	NA	x	NA	NA	NA	x	x	X	x
Rela-ção entre texto	Complementariedade ²⁶	x	x	NA	X	NA	x	x	X	x
	Contradição	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

²⁴ NA - Não contempla

²⁵ X - Contempla

²⁶ A imagem concretiza aspectos como a ambientação, o caráter dos personagens ou as ações que realizam, sem ser redundante no que já foi explicitado no texto (BRASIL, 2016, p. 106).

e ima- gem	²⁷									
	Extensão ²⁸	NA	NA	x	NA	x	NA	NA	NA	NA
Quali- dade do texto	Há palavras que criam um clima, uma evocação, um jogo de humor, um impacto emotivo.	x	x	NA	x	NA	x	x	x	x
	As palavras criam um ritmo determinado por meio das repetições, alternâncias ou diálogos. Permitindo que o leitor crie um sentido próprio.	NA	NA	x	NA	x	NA	NA	NA	NA
	O ilustrador decide o que estará explícito e o que somente será insinuado, para que o leitor preencha essas brechas com sentidos próprios	x	NA	x	x	x	NA	NA	NA	NA
Quali- dade da ima- gem	Seus elementos (estilo, composição, cor, etc.) estão mimetizados para criar os sentidos da história.	x	x	x	x	x	x	X	x	x
Quali- dade das histó-	Os elementos estruturantes convidam o leitor a ir até	x	x	x	x	x	x	X	x	x

²⁷ O texto e a imagem transmitem mensagens contrapostas. Por exemplo, o texto insiste que o autor tem um gato, enquanto a imagem mostra um elefante (BRASIL, 2016, p.106).

²⁸ A imagem acrescenta novos significados, introduz uma história paralela, que o texto não conta, introduz imprecisão e dúvida entre o que aconteceu realmente e o que a personagem imaginou etc. (BRASIL, 2016, p.106).

rias	o final.									
-------------	----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Adaptação do material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”.

Os critérios de seleção foram importantes balizadores para que os livros explorados durante as oficinas de leitura literária apresentassem qualidade estética, sendo, portanto, um instrumento provocativo da imaginação/criação das crianças, contribuindo para a ampliação do repertório de significados da língua e permitindo outro olhar sobre o cotidiano. Essa variedade de livros possibilitou também que as crianças se familiarizassem com diferentes possibilidades textuais e vivenciassem a alteridade, conhecendo-se e reconhecendo-se na experiência do outro (BRASIL, 2016).

Além de uma seleção cuidadosa do acervo, para que as crianças vivenciem a alteridade, fundante da experiência com a literatura, durante o momento literário, é importante contextualizar a obra; interpretar o texto da obra literária, como pacto ficcional; compreender a pluralidade de vozes, tempos e espaços das narrativas, dentre outros aspectos, e estabelecer relações entre o texto que está sendo lido e outros textos (PAULINO, 2006; PAIVA, 2006).

Na turma do 2º período, contexto desta pesquisa, essa mediação entre a obra e as crianças ocorreu a partir de artefatos culturais. Essa mediação semiótica²⁹ foi importante para proporcionar às crianças uma nova relação com o meio e do meio para com elas, proporcionando novas experiências e vivências. As crianças atribuem um sentido único e singular a essas vivências/experiências, evidenciando-o a partir dos enunciados construídos durante as interações, nas oficinas literárias. No próximo tópico, analiso como essas interações foram externadas pelas crianças nas diferentes oficinas literárias.

4.2 O primeiro contato: inserção no tempo/espço da sala de atividades

Foi na fazenda de meu pai antigamente
Eu teria dois anos; meu irmão, nove.

Meu irmão pregava no caixote
duas rodas de lata de goiabada.
A gente ia viajar.

As rodas ficavam cambaias debaixo do caixote:
Uma olhava para a outra.
Na hora de caminhar
as rodas se abriam para o lado de fora.
De forma que o carro se arrastava no chão.

²⁹ De acordo com as reflexões de Vigotski (2009) e Pino (2009), a mediação semiótica ocorre entre os diferentes sujeitos a partir de instrumentos/signos, os quais proporcionam a mediação dos sujeitos com o mundo que os cercam e os elementos culturais.

Eu ia pousada dentro do caixote
com as perninhas encolhidas.
Imitava estar viajando.

Meu irmão puxava o caixote
por uma corda de embira.
Mas o carro era diz-que puxado por dois bois.

Eu comandava os bois:
- Puxa, Maravilha!
- Avança, Redomão!

Meu irmão falava
que eu tomasse cuidado
porque Redomão era coiceiro.

As cigarras derretiam a tarde com seus cantos.
Meu irmão desejava alcançar logo a cidade -
Porque ele tinha uma namorada lá.
A namorada do meu irmão dava febre no corpo dele.
Isso ele contava.

No caminho, antes, a gente precisava
de atravessar um rio inventado.
Na travessia o carro afundou
e os bois morreram afogados.
Eu não morri porque o rio era inventado.

Sempre a gente só chegava no fim do quintal
E meu irmão nunca via a namorada dele -
Que diz-que dava febre em seu corpo.

(BARROS, M. A Menina avoadada, 2017)

No poema “A Menina Avoadada”, escrito por Manoel de Barros, os dois irmãos embarcam em uma aventura. O caixote com as rodas de lata de goiabada levava os dois irmãos para uma realidade recriada, em que os bois morreram na travessia do rio, mas ela não, porque o rio era inventado. Ambos, a despeito de penetrarem no mundo da imaginação, conseguem atribuir novos sentidos à realidade. Contudo, quando estão vivendo a sua imaginação criadora, entregam-se, criam, recriam e vão, assim, constituindo suas subjetividades.

No intuito de proporcionar às crianças do 2º período uma experiência desse mundo literário ao mundo imaginário, como na poesia supracitada, iniciei a primeira tentativa de realizar uma oficina de leitura na turma. Essa tentativa ocorreu no período destinado ao estudo exploratório, no âmbito de uma ação de extensão do Grupo LINFE³⁰.

³⁰ O grupo LINFE desenvolve o projeto “Leituras e Leitores” na escola campo desta pesquisa. A partir desse projeto, são desenvolvidas oficinas de leitura literária com as crianças durante o tempo em que permanecem na escola e com as professoras, durante as reuniões pedagógicas.

O livro usado como suporte nessa oficina narra a história de um menino que adorava viajar e que guardava um pedaço dos lugares por onde passava consigo, de maneira especial, em uma lata de manteiga que havia ganhado de sua avó. Nessa lata, guardava de tudo: monumentos, cheiros, sabores, montanhas inteiras... Com medo de que os lugares ficassem vazios, o menino resolveu libertá-los. Percebeu, porém, que isso não o fizera esquecer-los. Assim, entendeu que, para se lembrar de algum lugar, não haveria necessidade de guardá-lo em uma lata, mas, sim, na memória e no coração.

A escolha desse livro se deu pelo fato de considerarmos que, nessa narrativa, há uma relação com eventos relatados em ações anteriores do grupo LINFE que aconteceram na escola campo desta pesquisa. O livro narra lugares pelos quais o personagem principal já passou, convidando o leitor a resgatar, em sua memória, os lugares pelos quais também já passou e que, por algum motivo, teve vontade de guardar. Foi a partir dessa narrativa que estabeleci meus primeiros contatos com a turma. A expectativa era a de realizar uma boa mediação e proporcionar às crianças a entrada no mundo da imaginação. No entanto, apesar de contar com o apoio de outra participante do grupo de extensão, não foi possível realizar a atividade prevista na turma. A foto 22³¹ é um registro dessa primeira tentativa de organizar a turma para ouvir uma história.

Imagem 22: Tentativa de organização da turma para o momento da história



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A princípio, com o intuito de organizar as crianças em círculo, no centro da sala, já que o ambiente permitia essa organização, iniciamos a organização do espaço. Essa organização permitiria que as crianças vissem não só o livro e o mediador, como também que o mediador avistasse as crianças, contribuindo para uma melhor interação durante esse

³¹ No ato da matrícula, os responsáveis assinam uma autorização para uso irrestrito de fotos das crianças. Além dessa autorização, conversei com as crianças e todas consentiram na utilização das imagens neste trabalho.

momento, pois seria possível ver as expressões faciais das crianças, os comentários que elas pudessem fazer com os colegas ou outras manifestações que permitissem compreender os sentidos que elas estavam produzindo para a narrativa.

Entretanto, tal organização não foi possível na primeira tentativa de realização da oficina de leitura literária na turma, o que pode ser observado na foto. Nessa imagem, é possível perceber que as crianças estão dispersas, olhando para lugares diferentes. Em conversa informal com a professora, naquele mesmo dia, ficou claro, a partir de suas falas, que a agitação da turma era constante e que, após a merenda, ficava mais acentuada. Como eu chegara à sala às 9h e 40min, as crianças se encontravam, de acordo com as palavras da professora, no momento de maior agitação.

Após essa tentativa frustrada de realizar a primeira oficina e pelas experiências de intervenção realizadas anteriormente pelo Grupo LINFE nas diferentes turmas da escola, pude constatar que a prática de se reunir para ouvir histórias não era frequente ou comum na rotina das crianças dessa turma de 2º período. À medida que minha inserção nesse meio foi avançando, constatei que outros fatores contribuíram para que não tivéssemos alcançado êxito na proposta de realização da oficina, quais sejam: a concepção de infância como um tempo de preparo, reafirmando a crença de que as crianças precisam apenas ouvir e repetir, a ausência de momentos dedicados à experiência estética com a leitura literária na rotina da turma e a necessidade das crianças em brincar, movimentar o corpo, já que ficam grande parte do tempo em sala, como pôde ser observado na descrição da rotina, no capítulo anterior desta dissertação.

Esse evento demarcou o meu desafio em introduzir a prática de leitura literária na rotina das crianças do 2º período, buscando congregá-las em torno do livro e do mediador. Além do desafio que se delineou a partir da ação das crianças, o fato de não conseguir atrair a atenção delas à leitura, como planejado, suscitou em mim um misto de sentimentos: frustração e, ao mesmo tempo, desejo de vencer esse desafio e de contribuir na formação literária desses leitores.

Diante desse contexto, passei a refletir sobre a importância de instituir, desde a mais tenra idade, práticas de leitura literária na rotina das crianças. Isso porque “todo modo de ler passa necessariamente por uma aprendizagem, não existindo um modo ‘natural’ ou espontâneo de leitura” (COSSON, 2010, p. 58). Em outras palavras, como toda atividade humana, a leitura é um processo socialmente construído. Portanto, para que a criança desenvolva o gosto pela leitura literária, precisa vivenciar o contato estético com a obra. Esse

encontro entre a materialidade do livro, a narrativa e os leitores pode ser estimulado pela família, pelos professores ou por seus pares.

Como o desejo pela literatura é provocado pelo mediador, torna-se importante conhecer mais sobre os sujeitos que receberão essa provocação e o contexto que partilhavam. Optei por, primeiro, criar um vínculo com as crianças para, depois, fazer a oficina de leitura novamente. Ao longo dessa aproximação com a turma e a professora, passei a: i) observar as suas ações/reações durante as atividades, ii) ter uma escuta sensível aos diálogos estabelecidos entre as crianças e entre as crianças e a professora e iii) analisar a organização dos tempos e espaços nessa turma, como já descrito anteriormente para intervir nessa organização.

Para sistematizar a análise das oficinas de leitura literária vividas com as crianças, tomarei como referência **as questões de investigação traçadas no início deste trabalho: Quais ações podem contribuir para a criação de tempos e espaços de leitura literária na turma do 2º período da Educação Infantil? Como esses tempos, espaços e a própria leitura literária são significados pelas crianças?** Para abordar essas questões, baseei-me no conceito de vivência desenvolvido por Vigotski, em interlocução com autores que discorrem sobre a leitura literária (MACHADO, 2009; PAULINO, 2006; SOARES, 2006; ZILBERMAN, 2003).

4.3 Tempos, espaços e interações: experiências com o texto literário

Após o meu primeiro contato com as crianças, quando não consegui atingir meus objetivos em relação ao momento de leitura literária, constatei que precisaria introduzir instrumentos para que as crianças adentrassem no mundo da literatura. Diferente dos instrumentos utilizados pelos personagens do poema “A Menina Avoada”, um caixote e latas de goiabada, o meu convite às crianças a esse mundo em que tudo é permitido partiu de uma colcha de retalhos e de uma caixa.

As crianças, a partir das suas diversas formas de interação com o mundo, mostraram a necessidade de um acesso aos objetos e/ou conhecimentos de forma mediada, porque esse contato não acontece de forma direta. Vigotski, ao desenvolver o conceito de mediação, discorre sobre os mediadores externos: os instrumentos técnicos (as ferramentas), os instrumentos psicológicos (os signos) e o Outro (no caso desta pesquisa, a professora, as crianças, a pesquisadora). A diferença entre eles consiste na maneira como cada um orienta o comportamento humano (PINO, 2011).

Dessa forma, no intuito de mediar a relação das crianças com a leitura literária e tornar a organização do espaço da sala de aula um lugar desafiador, que provocasse a imaginação criadora das crianças, especialmente no momento de leitura literária, decidi trazer, como já dito, novos instrumentos mediadores para compor o espaço: uma colcha de retalhos, em torno da qual pudéssemos nos reunir, e uma caixa destinada a guardar o/os livro/os a serem apresentados à turma.

Esses instrumentos materiais, a caixa e a colcha, podem ser observados nas fotos a seguir.

Imagens 23 e 24: Apresentação da colcha e da caixa na turma do 2º período



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Essas duas fotos registram o primeiro contato das crianças com os dois artefatos culturais que iriam demarcar, durante toda a pesquisa, as oficinas de leitura literária. Num primeiro momento, as crianças ficaram encantadas com a caixa e com a colcha. Quando estiquei a colcha no chão e convidei-as para formar uma roda sobre ela, houve um momento de encantamento. Antes de se organizarem, deitaram sobre a colcha, cheiraram-na, apertaram-na., explorando-a de diversas formas. Esses objetos tinham a função de qualificar o espaço, no sentido de dar a ele uma qualidade que favorecesse uma determinada vivência: a vivência estética com o texto literário.

A colcha e a caixa constituíram parte de um ambiente envolvente e instigante para as crianças, de tal modo que elas puderam vivenciar as narrativas de uma maneira diferenciada, conjugando diferentes sentidos às experiências individuais e coletivas do grupo. Esses instrumentos contribuíram com a experiência proporcionada pelo contato direto com a

materialidade do livro e com o texto literário. Foram elementos que trouxeram uma transformação no meio, proporcionando uma vivência diferenciada do tempo/espaço da sala de atividades e favorecendo outras possibilidades de atribuição de sentido a esse tempo/espaço por meio de novas interações entre crianças, adultos e o texto literário.

Essa transformação no meio³² foi necessária para reunir o grupo em torno de um objetivo comum, criando, assim, um ritual³³ para a leitura, de tal modo que o grupo pudesse reconhecê-lo como representativo de um momento prazeroso de interação com o texto literário e também com os outros sujeitos.

Ao adentrar no plano do desenvolvimento cultural a partir da “mediação semiótica”, a criança reconstitui em si as características humanas, internalizando os sinais do mundo externo. Assim sendo, “os signos permitem transformar o que é alheio à criança – os modos de falar, de agir, de pensar etc. dos outros – em algo que lhe seja próprio, sem deixar de ser próprio dos outros” (PINO, p. 160, 2005). A criança aprende a usar os meios simbólicos, interpretando o mundo e se comunicando com os sujeitos que a cercam.

Após a mediação do Outro que, ao atribuir significação à ação da criança, indica-lhe, mesmo que ela ainda não se dê conta disso, que está sendo incorporada no repertório das funções humanas, as quais conferem às ações finalidades e intencionalidades que podem ser interpretadas pelos outros. Isso é indicador da entrada da criança no circuito de relações sociais (PINO, 2005, p. 162).

Essa relação social, que nesta pesquisa envolve a relação das crianças com o texto literário, com os instrumentos mediadores - a colcha, a caixa, o livro – e com o Outro - pesquisadora, professora e outras crianças - permitiu que elas integrassem às suas ações uma conduta própria para aquele momento, ou seja, durante o momento de leitura literária, nós nos organizaríamos em volta da caixa e sobre a colcha. Isso, de acordo com as reflexões de Vigotski, significa que as funções psicológicas se concretizam na relação entre pessoas, portanto, antes de serem funções psicológicas, são funções de relações sociais (PINO, 2005).

Ao organizar o espaço/tempo da sala de atividades para o momento de leitura e a partir da minha mediação para esse momento, as crianças passaram a agir de forma consciente,

³² Zóia Prestes, tradutora da obra de Vigotski (2010), esclarece, em nota de rodapé, que o termo “meio” é a melhor tradução para a palavra russa *sredá*. Esse termo, usado por Vigotski, pode se referir ao meio ambiente em que se dá determinado processo ou ao ambiente psíquico, cultural e mental no qual o ser humano se insere. Nesse caso, especificamente, o termo é utilizado por mim com essa dupla acepção, uma vez que meu objetivo era transformar a organização do ambiente e, com isso, criar novas condições psíquicas para a interação das crianças com os textos literários.

³³ Retomo aqui o sentido desse termo, já esclarecido no capítulo anterior. Ao considerar a preparação e a organização do momento de leitura literária como um ritual, estou considerando-o como práticas habituais e diárias de uma sociedade, ou seja, como práticas sociais.

atribuindo significados aos elementos e ao momento de ouvir as histórias. O fragmento a seguir traz o momento em que as crianças começaram a ajudar na organização do espaço.

Durante a organização da sala para o momento de leitura, os alunos que chegavam primeiro me ajudavam a preparar o ambiente, estendendo a colcha, colocando a caixa no centro da colcha... Na maioria das vezes, J.G.³⁴ participava comigo desse momento. Acabamos de esticar a colcha e as crianças se organizaram nas suas extremidades. À medida que as demais crianças chegavam, também se organizavam na colcha. Enquanto eu fui buscar a caixa, que estava sobre a mesa da professora, P. e L. chegaram e foram correndo em direção à colcha.

J.G.: Não é aí que fica (Fala bravo com o colega que havia sentado no centro da colcha).

V.: É pra sentar na pontinha.

K.: eu não consegui ver o livro assim, tia.

Reforço as palavras de J.G., os colegas acatam o pedido e se organizam.

(Nota de campo, maio/2017)

O ritual começava com a organização do espaço da sala de atividades, como ressaltado no fragmento acima, no qual as crianças evidenciam uma apropriação desse ritual e uma produção de sentidos para ele. Ao mesmo tempo em que a nova organização do meio desafiava os pequenos, foi imprimindo características próprias ao momento de leitura literária. Quando J.G. e V. mostram ao colega a forma como é preciso se organizar para escutar a leitura, além de evidenciar uma internalização das regras, essa intervenção demonstra que começam a se organizar também internamente para a vivência daquele momento. Quando os colegas se organizavam no meio da colcha, como P. e L. tentaram fazer, as demais crianças apresentavam dificuldades para enxergar as imagens e relacioná-las a narrativa. Nesse sentido, a solicitação para que ficassem nas bordas da colcha, e não no centro, demonstra um desejo de poderem se apropriar da situação de leitura de forma mais adequada.

As atitudes das crianças durante o momento de leitura literária foram se alterando, assim como o meio se alterou para elas. Para compreender o papel do meio no desenvolvimento da criança, Vigotski (2010) ressalta que é preciso abordá-lo a partir de parâmetros relativos e não absolutos, ou seja, a influência do meio no desenvolvimento da criança dependerá do momento em que se encontra a criança e também de sua faixa etária.

A esse respeito, Pino afirma que,

O que, em outros termos, quer dizer que a apropriação progressiva de cada uma das funções humanas, como ocorre com a fala, cria em cada uma das novas etapas dessa apropriação pela criança novas formas de ela relacionar-se com o meio social no concernente às diferentes funções humanas. Isso é afirmar, portanto, que o meio humano não opera com supostas leis ou normas fixas e constantes ao longo do desenvolvimento (PINO, 2010, p. 747).

³⁴ As crianças serão referidas pelas iniciais de seus nomes, para resguardar suas identidades.

O meio exerce influência diferente sobre o desenvolvimento de cada criança, visto que cada indivíduo apresenta uma relação diferente com o ambiente que o cerca. Na mesma medida, tal diferenciação advém do fato de cada sujeito vivenciar uma mesma situação, de maneira singular, remetendo-se a experiências outras e memórias que se entrelaçam com o que, em um determinado momento, está ocorrendo. E, mesmo quando alguns elementos que compõem o meio da criança permanecem estáveis, o desenvolvimento dela produz mudanças na condição do meio (VIGOTSKI, 2010; PINO, 2010). Esse meio não se reduz ao meio físico, integram-no os outros sujeitos, com os quais as crianças se põem em interação. No que concerne à experiência com a literatura, ela se manifesta de forma diversa para crianças de diferentes idades. Na Educação Infantil, ela está imbricada à brincadeira, como se a leitura fosse também jogo, brinquedo.

Considerando a relação criança-meio a partir de uma perspectiva dialética, Prestes (2010), ao refletir sobre os postulados do psicólogo russo, afirma que o elemento existente para determinar a influência do meio no desenvolvimento das singularidades da criança é a vivência. Essa relação é estabelecida a partir do conceito de *Perejivânie*³⁵, cunhado no âmbito da teoria histórico-cultural e desenvolvido por Vigotski e seus colaboradores. Prestes (2010), apoiada nas reflexões de Vigotski, traduz o conceito de *Perejivânie* como aquilo que se constitui exatamente como

uma unidade simples, relativa a qual não se pode dizer que represente uma influência do ambiente sobre a criança ou uma especificidade da criança; *perejivânie* é exatamente a unidade da personalidade e do ambiente, assim como está representada no desenvolvimento. Por isso, no desenvolvimento, a unidade dos aspectos da personalidade realiza-se numa série de *perejivânie* da criança. *Perejivânie* deve ser entendida como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade (VIGOTSKI, 2004, p. 188 *apud* PRESTES, 2010, p. 120).

Na busca por compreender a realidade interna da criança, Vigotski nos convida a estudar a personalidade e o ambiente da criança como uma unidade, ou seja, o ambiente social e as peculiaridades da criança formam uma unicidade (PRESTES, 2010). Vigotski (2010, p. 686) define unidade como aquele “produto de análise que não perde as propriedades inerentes ao conjunto, mas que preservam, de forma primária, essas propriedades próprias do

³⁵ A partir das reflexões de Vigotski (2010) e Prestes (2010), constata-se que a melhor tradução para *Perejivânie* é vivência. Vivências que se traduzem através da forma pela qual as crianças deixam-se ser afetadas pelas experiências que vivem nas diversas situações do dia a dia. Cabe destacar que tais afetos dão-se de maneira profunda. É esse aprofundamento que faz com que uma experiência se constitua como uma vivência.

conjunto”. Noutras palavras, isso significa dizer que não podemos nos prender a esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, atentar-nos ao elemento interpretado através da vivência da criança.

Isso significa dizer que o meio, ao ser compreendido como variável e dinâmico, pode influenciar no desenvolvimento da criança modificando-a, em outras palavras, meio e criança tornam-se outros a partir das vivências que têm. Para mais além, “não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira” (VIGOTSKI 2010, p. 691).

Nessa relação dialógica, o meio partilhado pelas crianças da turma observada influenciou o comportamento dos pequenos, da mesma forma que os pequenos influenciaram na organização desse meio. O meio que essas crianças partilhavam, detalhadamente discutido no capítulo anterior, caracteriza-se por apresentar uma rotina com momentos fragmentados: as atividades eram cronometradas a partir do tempo cronológico; o ambiente era restrito à sala de aula, as crianças ficavam mais de 3 horas organizadas nas cadeiras dentro da sala desenvolvendo atividades que, na maioria das vezes, não faziam sentido a elas; as experiências literárias, quando apareciam na rotina, não contemplavam a dimensão estética da literatura e os livros não instigavam a imaginação/criação das crianças; a mediação, muitas vezes, resumia-se à resolução de conflitos.

Dessa forma, ao alterar o meio em que as crianças estavam, mudou também a atitude dos pequenos para com esse meio. Esse dialogismo ficou evidenciado durante as oficinas desenvolvidas com as crianças. A foto a seguir mostra o primeiro contato das crianças com o livro, após a inserção dos instrumentos mediadores.

Imagem 25: Leitura da história “João e o Pé de Feijão” na turma do 2º período



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O suporte utilizado nessa oficina foi uma versão da história “João e o pé de feijão”, adaptada e ilustrada por Ingrid Biesemeyer. O conto de fada foi escolhido, pois na sala havia uma criança com o mesmo nome do personagem principal. Isso poderia instigar um maior envolvimento das crianças com a narrativa, permitindo uma associação com a realidade e, também, por ser um conto de origem popular. Embora apresente críticas devido a sua origem e seu caráter moralizante³⁶, é considerado literatura e, portanto “uma forma de produção cultural que tem seu próprio sentido, lentamente elaborado pelos diferentes elementos da narrativa, à medida que a história se desenrola e se encaminha para seu final, consolidando seu significado profundo” (MACHADO, 2009, p. 75).

Além disso, o trabalho com os contos de fadas tradicionais se fez importante, pois, como as crianças não tinham acesso em sua rotina a momentos literários, para um trabalho posterior com as releituras desses livros, as crianças precisavam conhecer esses contos tradicionais e tão citados em nossa cultura.

A imagem a seguir mostra o envolvimento das crianças com o livro, com a narrativa e com a mediadora/pesquisadora.

Imagem 26: Contação da história “João e o Pé de Feijão” na turma do 2º período



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A imagem 26 permite perceber uma aproximação das crianças com o livro, mantendo os olhos e o próprio corpo voltados para esse suporte que, naquele momento, tornou-se um objeto de desejo, de admiração, de encantamento. É interessante perceber que os suportes nos quais a leitura literária circula exercem, também, o papel de mediadores do processo de

³⁶ De acordo com Machado (2009), os contos de fadas tiveram sua origem na oralidade e tinham como objetivo passar algum ensinamento moral. A partir das adaptações de Andersen é que essa característica desaparece dos contos de fadas.

produção de sentidos pela criança para o texto literário, uma vez que, enquanto objeto cultural, construído com determinadas intencionalidades, é portador de sentidos socialmente produzidos, podendo favorecer uma aproximação das crianças com experiências literárias envolventes e instigantes.

A partir das alterações no meio, as crianças conseguiram se concentrar e dialogar com a leitura, com a narrativa, fazendo relação com situações do dia a dia. Essa relação entre a criança e a narrativa pode ser observada no fragmento a seguir:

(Após explorar a capa do livro)

Pesquisadora: Então, o título da história que vou ler hoje é João e o pé de feijão.

J.G.: Tia, ele é João igual eu.

Pesquisadora: É verdade... e será que ele tem outras características igual a você?

(risadas)

J.G.: Não sei, tia (balança a cabeça sorrindo).

Pesquisadora: Vamos descobrir?!

(...)

Pesquisadora: “Assim, João seguiu com branquinha pela estrada”.

V.: Tia, ele está triste?

Pesquisadora: O que você acha?

V: Que sim.

Pesquisadora: Por quê?

V.: Olha o rosto dele.

(Nota de campo, abril/2017)

Quando o menino relaciona o título da história a seu nome, evidencia uma relação entre a história e os signos linguísticos. Ao final do fragmento, outra criança relaciona o texto e as imagens a elementos da realidade, no caso, o nome e o sentimento de tristeza. Esse fragmento e as fotos 25 e 26 sugerem uma reflexão sobre as vivências das crianças com o texto literário, conforme acentua Pino, quando salienta que,

Com a ideia de que a vivência constitui a unidade de análise que integra de uma forma dinâmica o meio externo à criança – meio físico, social e cultural, ou seja, o meio construído pelos homens – e o meio interior, subjetivo da criança, Vigotski está apontando para o fato de que o desenvolvimento *humano*, entendido como processo de constituição cultural da criança para tornar-se um ser *humano*, é feito do “material” social-cultural que o meio humano põe à disposição da criança e que ela vai se apropriando na convivência nas práticas sociais, mas ele é feito também da maneira como a criança converte esse material em funções humanas. E nesse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior da criança, o mecanismo fundamental é a transformação da significação do mundo cultural em significação para a criança. Daí que Vigotski relaciona a vivência com a significação que a criança se faz das situações criadas pela dinâmica do meio (PINO, 2010, p.753, grifos do autor).

As crianças, ao terem contato com os instrumentos mediadores – colcha, caixa, livro - e o Outro, apropriaram-se desse material social-cultural e das práticas sociais inseridas no

momento da leitura, convertendo esse material em funções humanas e apoderando-se, de forma diferente, do espaço da sala de aula, o que proporcionou outro tipo de interação das crianças entre elas, com o mediador de leitura e com o texto. Antes da inserção dos instrumentos mediadores, as crianças se mostravam dispersas no ambiente. Após essa inserção, demonstraram atribuir um novo sentido ao momento da leitura e um novo significado para esse momento começa a se estabilizar no grupo. Isso evidencia que a unidade entre o meio externo e o interno da criança contribuiu para transformar o mundo cultural a partir da atribuição de novos significados para esse mundo.

Para Vigotski (2009, p. 8),

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

A transformação daquilo que tinha significado para o mundo em significado para a criança acontece a partir da mediação. As vivências proporcionadas às crianças pela literatura, entendida aqui como um meio, nos espaços escolares, podem promover a educação estética ou apenas visar a uma educação moral. Enquanto a educação estética estimula a criança a atribuir sentidos vários à narrativa, dentro dos limites expostos no texto, e considerando, portanto, a criança como produto e produtora de linguagem, a educação moral, pelo seu caráter pragmático, visa à retirada de elementos explícitos do texto e à possibilidade de atribuição de um único sentido: o que o adulto acredita ser necessário ensinar à criança.

A leitura literária, na Educação Infantil, ao ser trabalhada a partir de seu viés estético, assume função transformadora pela possibilidade de proporcionar às crianças vivenciar a alteridade para elas “experimentarem sentidos, caminharem em mundos distintos no tempo e no espaço em que vivem, imaginarem, interagirem com uma linguagem que muitas vezes sai do lugar-comum, que lhes permite conhecer novos arranjos e ordenações” (CORSINO, 2010, p. 184).

Essa imersão no mundo ficcional foi potencializada, em algumas oficinas, por outros artefatos que faziam referência à história. Na primeira oficina, “João e o pé de feijão”, foram colocados na caixa algumas sementes de feijão, algodão e potinhos, pois propus que, após ouvirem a história, fizéssemos o plantio das sementes de feijão. Essa opção de atividade – cuidar do crescimento do feijão - aconteceu durante a primeira oficina e teve como objetivo construir um elo com a professora e tornar a experiência com a história ainda presente no

grupo, nos dias em que eu não estivesse na escola, uma vez que a professora havia demonstrado resistência em ler o livro com as crianças.

N.: Tia, quando o nosso feijão crescer, a gente vai poder subir nele?
 Pesquisadora: E o que será que vamos encontrar lá no topo?
 N.: Um robôzão bom.
 B.: Tia, me mostra o meu feijão...
 Nesse momento, outras crianças pediram para ver o seu feijão também.
 (Nota de campo, 27 de abril de 2017)

A partir do diálogo acima, percebe-se que o desdobramento da história e o acompanhamento pelas crianças e professora do crescimento do feijão permitiram que elas (re) criassem cenas e falas, conjugando fantasia e realidade. Para Vigotski (2009), os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância.

Todos os elementos dessa situação, é claro, são conhecidos por ela [a criança] de uma experiência anterior, pois do contrário ela nem poderia criá-la. No entanto, a combinação desses elementos já representa algo novo, criado, próprio daquela criança, e não simplesmente alguma coisa que reproduz o que ela teve a oportunidade de observar ou ver (VIGOTSKI, 2009, p. 17).

A relação que as crianças estabelecem entre os elementos da história ouvida e aqueles de sua realidade se evidenciou em muitos momentos das oficinas literárias. Na oficina em que utilizei como suporte o livro “Chapéu”, coloquei dentro da caixa um chapéu parecido com o da ilustração. Esse objeto contribuiu para que as crianças se entregassem à história:

Ao final da história...
 J.G.: Tia, sabe por que o menino queria pegar o chapéu?... porque ele achou que não tinha dono.
 R.: Mas o chapéu não tinha dono.
 Pesquisadora: Será que o chapéu não tinha dono?!
 V.: Tem sim. É de alguém...
 J.: Eu acho que é do cowboy.
 M.: Não. É do caçador.
 (Nota de campo, agosto/2017)

Com o objeto em mãos, as crianças conseguiram materializar os acontecimentos narrados na história. Quando questionados sobre o que fariam, se tivessem um chapéu, uma das crianças respondeu:

V.: Eu vou ser um super... Como fala mesmo, tia?
 Pesquisadora: Superastro?!
 V.: Isso... igual no livro (O menino levanta e encena como agiria).
 (Nota de campo, agosto/2017)

Imagem 27: Uma das crianças sendo superastro



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Quando o menino se imaginou sendo um superastro como o do livro, ele estava experienciando o pacto ficcional. Assim como a leitura do livro “Chapéu” suscitou nas crianças uma relação com a realidade, o livro “Chapeuzinho Vermelho” também proporcionou que os pequenos entrassem no mundo da imaginação.

Após a leitura, deixei as crianças manusearem o livro e os artefatos que compunham a oficina. Quando uma das crianças me chamou:

Y.: Tia, tia... vê se estou parecido com a vovozinha?

(O menino havia colocado o chapéu da vovó).

Pesquisadora: Ah, agora você pode enganar o lobo.

(Risadas)

Y. olha para K. e os dois continuam a brincadeira.

Em seguida, V. utiliza a cesta vermelha para entrar na brincadeira.

(Nota de campo, setembro/2017)

Esse registro foi feito após a leitura do livro “Chapeuzinho Vermelho”. Quando o menino coloca parte da caracterização da vovó e acredita que pode se transformar na personagem da história, ele entra no mundo da imaginação, onde não há preconceitos, idades, tempos, limites... A continuidade da brincadeira mostra a importância atribuída pelas crianças a esse momento. A imagem a seguir mostra outros detalhes desse momento.

Imagem 28: As crianças interagindo com objetos utilizados na leitura da história *Chapeuzinho Vermelho*



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nas fotos acima, é possível perceber que o menino “se transformou” na vovó da história, ao se caracterizar com a touca da personagem. O “Era uma vez” proporciona experiências acima e além do tempo presente, transportando o leitor para outro tempo e outro lugar, permitindo que as crianças ultrapassem o tempo presente e passem a compartilhar o tempo do “Era uma vez...”, sendo, então, um convite ao mundo da imaginação. Esse convite à imaginação proporciona a relação entre “a forma objetiva – a narrativa – e as ressonâncias subjetivas que desencadeia, produzindo um determinado efeito sobre cada ouvinte” (MACHADO, 2004, p. 24).

Tais artefatos contribuíram para que as crianças se transportassem ao mundo da imaginação criativa. Ao se permitirem entrar na história, experimentaram a

integridade individual de alguém que não está nem no passado nem no futuro, mas no instante do agora onde encontro em mim não o que fui ou o que serei, mas a minha inteireza no lugar onde a norma e a regra – enquanto coerção da exterioridade do mundo – não chegam. (...) Nesse lugar encontro não o que devo, mas o que posso (MACHADO, 2004, p. 24).

As crianças, ao terem acesso à leitura literária, permitem-se ser aquilo que podem ser, sem se restringirem às regras e às normas, transformando-se em personagens, compartilhando e ressignificando os sentimentos despertados por esses personagens de forma singular e vivenciam tudo que a imaginação criativa lhes proporciona.

Contudo, o processo de pesquisa teve que ser interrompido por conta das férias escolares. Após as férias, em que as crianças ficaram um mês sem ir à aula, sem ter contato com os livros e comigo, encontrei dificuldades em atrair a concentração delas para a leitura novamente. Os artefatos culturais, anteriormente constituídos como importantes instrumentos mediadores pelo grupo, transformaram-se em objetos de disputa para algumas crianças, quando retornaram às aulas. Essas crianças puxavam a colcha, brigavam entre si e implicavam com aquelas que queriam prestar atenção na história que estava sendo contada. Diante desse contexto, mais uma vez, experienciei um misto de emoções: frustração e, ao mesmo tempo, desejo de contribuir para a formação leitora das crianças.

Acredito que essa situação tenha acontecido pelo tempo em que as crianças ficaram sem participar de momentos de leitura e pela minha ansiedade em conduzir essa prática logo que as aulas foram retomadas. Tive dificuldades para compreender que as pequenas demonstrações de participação, tanto da professora quanto das crianças, já eram frutos das minhas propostas iniciais e que cada sujeito tem o seu tempo para produzir seus próprios sentidos para as experiências que vivencia. Além disso, não consegui compreender que essas divergências de tempos da professora, das crianças e o meu próprio se constituíam como elementos de pesquisa.

Os diálogos travados no interior do grupo LINFE constituíram-se um campo fértil de reflexão crítica sobre o meu próprio processo de formação como pesquisadora e mediadora de leitura, sustentada em bases teóricas consistentes e sistematizadas. Como fruto desses diálogos, fui percebendo que deveria retomar a apresentação dos instrumentos mediadores, com acréscimo de mais um elemento: colcha, caixa e calendário.

Imagem 29: Calendário de leituras



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A foto mostra o calendário que construí com as crianças no intuito de permitir que relembássemos livros que já havíamos lido e participassem do planejamento daqueles que ainda iríamos ler, para que pudessem se organizar internamente para essas experiências. As práticas de leitura aconteciam em uma sequência temporal estável, com margem para possíveis adaptações. Assim, a organização dos livros no calendário permitiria às crianças “diferenciar o seu tempo interno do tempo exterior, a construir hábitos sociais coletivos e a diferenciar os momentos do dia” (BARBOSA, 2006, p. 145), resultando em um ciclo que proporcionava segurança e autonomia aos pequenos, a mim mesma e à professora.

4.4 Tempos, espaços e leitura literária: os sentidos constituídos pelas crianças

Ao desenvolver as oficinas de leitura literária no campo desta pesquisa, busquei compreender os sentidos atribuídos pelas crianças às nossas vivências. Tomando como base a perspectiva histórico-cultural, sentido e significado são conceitos distintos. A produção de significados é um “processo produzido continuamente pela sociedade em sistemas de ações muitas vezes cristalizadas” (SANTOS, 2014, p. 82), já o sentido se dá a partir da internalização de aspectos históricos que são reelaborados a partir de nossas vivências, experiências e memórias e exteriorizados a partir dos sentimentos que os suscitaram.

Isso significa que, no momento da leitura, empreendemos um jogo dinâmico de tensões que conjugam os polos do leitor com o das mediações socioculturais entre esse leitor e o texto literário, o que possibilita a criação e a recriação dos sentidos, a mobilização dos desejos, da razão, dos afetos, da emoção, da sensibilidade e de outras dimensões que aproximam o leitor de si mesmo, dos outros e do mundo, como também contribui para a constituição dos próprios sujeitos.

Esse dialogismo entre leitor e texto se dá por meio da linguagem. A linguagem, considerada “como um evento social, caracterizada pela historicidade dos sujeitos e pelo contexto imediato e conjuntural, pela contradição e dialogismo” (SANTOS, 2014, p.75) é central na constituição de sentidos pelos sujeitos. É por meio da linguagem que o sujeito elabora novas formas de comportamento e pensamento. Ela tem, portanto, uma dimensão criadora e transformadora. As relações sociais se materializam semioticamente através das palavras, sendo esta uma atitude responsiva, porque o sujeito se posiciona diante do contexto. Em outras palavras, “todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis” (FARACO, 2009, p.

121). Nem sempre esse posicionamento responsivo acontece imediatamente, podendo acontecer posteriormente, ao longo de outras atividades. Nas palavras de Bakhtin,

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado (...) (BAKHTIN, 2011, p. 271).

A compreensão do ouvinte em relação à leitura literária e a reelaboração dessa leitura em relação às suas vivências, efetivando o seu posicionamento diante do mundo, poderão aparecer no momento da leitura, após a leitura ou no decorrer das atividades diárias, sendo, em todos esses casos, uma participação ativa e responsiva. Essa unidade entre contexto e a interação de dois ou mais sujeitos, quando concretizada através das palavras, adquire um valor axiológico e se configura em enunciados (BAKHTIN, 2011).

Esse valor axiológico do enunciado afeta o Outro e a nós mesmos em uma relação de alteridade. Essa relação dialógica e alteritária compreende “além da interação verbal entre os sujeitos, as relações de persuasão e de interpretação que envolvem sistemas de valores dos sujeitos, os quais contribuem para a construção dialógica do sentido” (SANTOS, 2014, p. 79).

Para compreender os sentidos produzidos pelas crianças a partir das mediações de leitura literária, analiso os enunciados produzidos nas interações entre crianças/narrativa, crianças/crianças e crianças/pesquisadora. Esses enunciados são únicos, singulares e individuais. Portanto, os sentidos se constituem para determinado sujeito em um determinado contexto. Nas palavras de Bakhtin,

um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Nesses ecos dos enunciados, as crianças compartilham memórias e experiências relacionando-as com as narrativas. No caso das oficinas de leitura literária, relacionam o que viveram à história. Essa relação constitui a unidade entre as particularidades da criança e do meio, ou seja, as vivências das crianças. Analisarei, portanto, aspectos envolvidos na

formação de leitores suscitados pelas narrativas, em outras palavras, “o momento em que o sujeito-leitor resgata os sentidos já produzidos em outras situações e em que novos sentidos podem ser produzidos” (SANTOS, 2014, p. 75).

O gosto pela leitura literária é sempre mediado, ou seja, a leitura literária é um ato de significação, em que a criança necessita da mediação para atribuir significado à narrativa e, a partir disso, constituir relações entre a narrativa e o mundo. Em outras palavras,

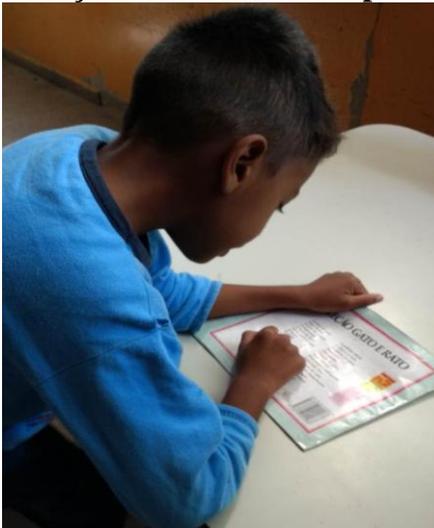
o convite à literatura e a provocação pelo desejo de ler não brota espontaneamente, apenas pelo contato das pessoas com os livros. Na maioria das vezes são necessárias mediações socioculturais variadas para que o contato com os livros se transforme em leitura – ato que implica recriação, embate, negociação viva e dinâmica de sentidos estabelecida entre o leitor e o texto (OBERG, 2014, p. 204).

Essa mediação, na maioria das vezes, parte de um mediador experiente, mas também das demais crianças que compõem a turma. Essa relação entre os pares, que instiga o desejo pela leitura, pode ser materializada de formas diversas, mas, especialmente, quando trazem livros que foram explorados em casa e compartilham com os demais. Esse ato estreita a relação família-escola e a fortalece, já que a família dá continuidade ao processo iniciado na escola. A continuidade ao ciclo de leitura pode ser observada no fragmento abaixo:

T.: Tia, hoje eu trouxe um livro, posso ler?
 Pesquisadora: Claro, T.. Vou organizar os amigos na roda e você lê pra eles.
 Antes de ler a história, o menino me mostra alguns elementos do livro.
 (...)
 T.: A história chama ‘Que perigo’
 (O menino troca algumas letras ao falar)
 T.: Era uma vez uma linda floresta
 Pesquisadora: Eu gosto muito dessa história... você já tinha escutado ela antes de ler para os colegas?
 T.: É, tia, minha mãe leu pra mim.
 (Nota de campo, junho/2017)

No fragmento, uma criança compartilha com a turma a leitura do livro “Que perigo”, da coleção Gato e Rato, escrito por Mary França. Em sua narrativa, apresentou elementos que demonstravam um contato anterior com a história, fato que foi evidenciado pela fala do menino, quando ele diz que a mãe já havia lido a história para ele. Nessa situação, T é o mediador da relação da turma com o livro, ao qual ele tivera acesso em sua experiência familiar. As fotos a seguir trazem mais elementos para compreender o evento citado.

Imagem 30: A criança mostrando o livro para a pesquisadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Imagem 31: O menino lendo a história para os amigos



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Imagem 32: Envolvimento das crianças com a história



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nas fotos 31 e 32, observa-se o interesse das crianças, a maioria delas com os olhos voltados para o livro. Esse evento evidencia que a formação do leitor se faz numa interface entre diferentes esferas: a escola e a família.

À medida que a criança vai se formando enquanto leitor, vai manifestando o gosto por determinados livros, fazendo suas próprias escolhas. O gosto literário e a escolha dos livros de preferência vão sendo construídos em cada criança a partir da mediação de um leitor mais experiente, que tenha um amplo repertório.

Os diferentes mediadores,

ao estimular o desenvolvimento dos modos de ler a obra literária, além de contribuir para aprendizagem da literatura, ampliando o acervo textual de cada aluno, seus conhecimentos sobre a história da humanidade, os autores, os estilos, contribui para o desenvolvimento pessoal, das subjetividades, do ‘ser no mundo’, promovendo, ainda, o desenvolvimento de estratégias de leitura que podem ser usadas em muitas e variadas situações de interpretação textual (LEAL E ALBUQUERQUE, 2010, p. 94).

Acreditando na importância da criança ter contato com diferentes obras para construir, também ela, um repertório e sua identidade leitora, organizei a oficina “livros fora das caixas”. O objetivo era, também, o de colocar em circulação, na turma, os livros do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), que estavam ainda em suas caixas de origem, na secretaria da escola. A expressão “livros fora das caixas”, que faz uma crítica ao uso que, por vezes, é feito dessas caixas na escola, ou melhor dizendo, o que não se faz com essas caixas³⁷, foi utilizada, no âmbito do Programa, para estimular a circulação dos livros.

Paiva (2015) afirma que o objetivo principal do PNBE é democratizar o acesso a obras de literatura brasileiras e estrangeiras infantis e juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos. Pesquisas desenvolvidas por essa pesquisadora constataam que, em seus anos de existência, um número expressivo de livros foi distribuído e milhões de alunos e escolas beneficiadas. Contudo, como adverte a autora, o acesso às obras não está acontecendo satisfatoriamente, pois, em muitas escolas, os livros ficam guardados, muitas vezes pelo receio de danificar o acervo, o que restringe o acesso de estudantes e professores a eles.

³⁷ Para saber mais sobre essa crítica, ver Paiva (2012) ou, ainda, um breve resumo sobre a discussão na entrevista intitulada “Barrados na escola”, realizada pela *Carta Capital*. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/barrados-na-escola>>. Acesso em: 15 set. 2016.

Na escola campo desta pesquisa, os livros têm permanecido em suas caixas de origem, na secretaria, o que dificulta o conhecimento desse material pelos professores, o contato direto das crianças com os livros e o seu uso. Em função dessa realidade, propus-me a possibilitar o acesso das crianças e da própria professora aos livros do PNBE. O objetivo era o de que elas pudessem explorar o acervo e escolher as obras que gostariam de conhecer por meio da minha leitura. A iniciativa foi acolhida com entusiasmo pelas crianças.

Imagem 33: As crianças tirando os livros da caixa



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Durante essa oficina, as crianças puderam manusear e realizar a leitura dos livros. No primeiro dia da oficina, elas escolheram quais iríamos ler nas próximas oficinas. O primeiro livro escolhido foi “Coach!” A seguir, apresento um excerto das interações ocorridas a partir da leitura do livro.

Pesquisadora: “E o porquinho respondeu: Coach, coach”

F.: Ele respondeu assim porque não sabe falar, tia.

T.: Mas sapo não entende fala de porco (faz gestos com as mãos como se isso fosse uma coisa óbvia).

Pesquisadora: Será que até o final da leitura os sapos entenderão o que o porco falou?!

(...)

Ao final da história...

Pesquisadora: “E o porquinho continuava a tentar fazer novos amigos.”

Yuri: Eu vou ser amigo do porquinho.

T.: Todos eles ficaram amigos? (referindo-se à imagem, em que vários animais estão na árvore com o porco).

Pesquisadora: O que vocês acham?

Crianças: Que sim.

Pesquisadora: Eu também acho que sim. Acho que os sapos entenderam o que o porco falou no início da história e ainda contaram para os outros animais.

(risadas)

L.: Por isso eles subiram na árvore.
(Nota de campo, agosto/2017)

A história narra a tentativa do porco Coach em fazer amizade com diferentes animais. Analisando o excerto, percebe-se que F. relaciona o som feito pelo porco à linguagem usada pelos seres humanos, conseguindo perceber que, no momento da história, o porco queria se comunicar com os demais personagens. Além disso, as crianças formularam hipóteses em relação ao texto e à imagem, criando um desfecho para a história, demonstrando que compreenderam a relação entre imagem/texto e se apropriaram da narrativa.

Nesse evento, é possível perceber o quanto mediador/pesquisador e crianças estão interligados pela linguagem. A palavra do pesquisador, mediando a leitura do livro, afeta as crianças, as quais trouxeram sua contrapalavra e, nesse diálogo, a palavra constitui o produto da relação/interação leitor e ouvinte. “Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1992, p.113). Nesse sentido,

o indivíduo, ao mesmo tempo em que negocia com seu interlocutor, recebe influências deste, as quais interferirão na estrutura e na organização do enunciado. (...) Nessa perspectiva em que o dialogismo presente nos enunciados este presente na natureza contextual da interação e no aspecto sociocultural dos contextos das interações, toda enunciação pode ser vista como um ato responsivo, ou seja, uma resposta suscitada pelo contexto (SANTOS, 2014, p. 78).

À medida que as interações foram acontecendo durante a pesquisa, os diferentes sujeitos, crianças, professora e pesquisadora, foram se formando enquanto leitores e, por meio da leitura, expressando posições sobre o mundo que os cerca. Esses posicionamentos refletem o modo como as crianças enxergam, agem e compreendem o mundo em que vivem e estão em permanente construção durante a apreciação do texto literário, quando dialogam com a história.

No evento a seguir, duas crianças vão constituindo sentidos para a pergunta feita pela pesquisadora e, para isso, relacionam a situação que estão vivendo com situações anteriormente vivenciadas.

Pesquisadora: Agora que já guardamos todos os brinquedos, vocês podem sentar na colcha para descobrirmos o que tem na caixa.
J.: É livro, tia!
Pesquisadora: Será que é livro?!
V.: Não, a caixa está pesada.
Pesquisadora: O que vocês acham que tem na caixa?
T.: O livro “O menino que colecionava lugares”.
J.: “João e o pé de feijão”

Pesquisadora: Hoje eu não trouxe esses livros. Eu trouxe outros livros. Esses livros ficam lá na sala da Ana Claudia. Sempre que vocês quiserem ler esses livros, vocês podem pedir à professora Graça para pegá-los.

Crianças: Obaaaaa.

(Nota de campo, agosto/2017)

As crianças, ao serem questionadas sobre o que havia na caixa, citaram livros já explorados em outros momentos de leitura - “João e o pé de feijão” e “O menino que colecionava lugares”. Quando resgatam, em sua memória, vivências anteriores, estão reelaborando os elementos dessas vivências e relacionando-os à situação presente. Nesse caso, como, até aquele momento, havíamos explorado esses dois livros, quando questionados sobre o que haveria na caixa, as crianças se remeteram a experiências anteriores com a leitura que, para elas, tinham sido significativas e para as quais haviam construído um sentido.

A formação da criança a partir do trabalho com a literatura é um movimento contínuo e processual que, de um lado, exige o domínio de certas dimensões, tais como “o conhecimento prévio do leitor, a familiaridade com as novas estruturas textuais e com os assuntos. De outro, requer seu conhecimento de mundo. No processo de desenvolvimento da leitura, esses níveis relacionam-se e interagem” (SILVA e MARTINS, 2010, p. 24).

Para proporcionar a aquisição dessas dimensões, torna-se importante desenvolver com as crianças o contato com os elementos técnicos que compõem a obra literária: “aspectos paratextuais que remetem à autoria, à editora, ao projeto gráfico que institui o diálogo entre as imagens e o texto verbal” (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 111). Essa estrutura vai sendo apropriada pelas crianças, tanto quanto o conteúdo das histórias, e se torna um elemento relevante no processo de atribuição de sentidos para as narrativas, como é possível perceber no excerto a seguir, quando as crianças exploravam a caixa com os livros do PNBE e faziam suas escolhas:

I.J.: Eu quero o da velha...

K.: Eu quero o dos bichos...

I.: Eu quero aquele grande ali, tia (referindo-se ao livro de parlendas).

T.: (Com o livro “Lá vem o homem do saco” nas mãos, pergunta) Tia, quem fez essa historinha?

Pesquisadora: Você quer saber o nome do autor?

T.: É, tia.

Pesquisadora: (Aponto para o nome no livro e leio para ele) Regina Rennó.

(Nota de campo, agosto/2018)

Pesquisadora: “Era uma vez...”

J.: Mas, tia, você esqueceu de falar quem é o autor do livro.

Pesquisadora: É verdade, obrigada por me lembrar. Esse livro foi escrito pelos irmãos Grimm, traduzido por Andrea Ponte e ilustrado por Víctor Escandell.

J.: Que nome engraçado.

(risadas)
(Nota de campo, novembro/2017)

No primeiro fragmento, os elementos técnicos - desenho da capa e tamanho do livro – serviram como critérios de escolha. As crianças, a partir das mediações anteriores, passaram a relacionar a ilustração da capa ao conteúdo do livro e, assim, basearam-se nesses elementos para escolher a obra a ser lida. No segundo, J. evidenciou uma apropriação de um elemento que caracteriza a obra: o autor. Demonstrou, ao observar que eu não havia esclarecido a autoria da obra, um reconhecimento de que essa é uma informação relevante à interação com o texto. Nos dois fragmentos, as crianças demonstraram necessidade de saber quem era o autor (a) da obra, revelando, novamente, uma apropriação de atitudes de um leitor competente.

Uma decorrência do envolvimento das crianças com a leitura de textos literários é a apropriação que fazem de estratégias importantes à interação do leitor com o texto. Tal apropriação pode ser atribuída à forma como a relação das crianças com os textos foi mediada, tanto a relação com o suporte quanto a relação com o texto.

Por meio dessas mediações, buscávamos, em conjunto, construir sentidos para a narrativa e estabelecer relações entre o texto e conhecimento de mundo das crianças (COSSON, 2006), como observado no fragmento a seguir:

Pesquisadora: A leitura de hoje é desse livro que eu adoro!
(Mostro a capa às crianças)
Y.: É dos três porquinhos?
Pesquisadora: Por que você acha que é dos três porquinhos?
Y.: Ué... tem porco na capa, tia.
Pesquisadora: Vocês também acham que é dos três porquinhos?
V., T., L. e mais algumas crianças: Nãoooo.
Pesquisadora: Por que não é?
T.: Só tem um porquinho na capa, tia.
Pesquisadora: Isso mesmo, essa é a história de outro porquinho, que chama Coach. O livro que vou ler hoje é “Coach”. Mas o que tem na capa que nos ajuda a descobrir um pouco mais da história?
Y.: Planta.
V.: Sapo.
T.: Aiii... essa história vai ter sapo. (A criança, através de expressões faciais, demonstra nojo pelo animal).
Pesquisadora: Vamos descobrir juntos a história desse porquinho?
Crianças: Siiim.
(Nota de campo, agosto/2017)

Nesse fragmento, quando a criança relaciona o animal na capa do livro à história “Os três porquinhos”, evidencia como coloca em relação leituras anteriores àquela que vai ser

realizada, demonstrando como, mesmo para o leitor iniciante, cada leitura se entrelaça a anteriores e com elas dialoga..

O diálogo das crianças com as narrativas pode ser observado em outro evento:

Pesquisadora: “Um caçador na África...”
 (No momento dessa leitura, a imagem mostra um jacaré cujo corpo tem o formato de uma cabeça, indicando que ele engolira o caçador)
 V.: Tia, tia... O jacaré engoliu o caçador.
 (risadas)
 Pesquisadora: Por que você acha isso, V.?
 V.: É só olhar a cabeça dele ali, né.
 (E a criança aponta para a imagem)
 Pesquisadora: Isso mesmo. Mas por que o jacaré engoliu o caçador?
 (silêncio)
 R.: Ele estava com fome, né.
 Pesquisadora: Pode ser. Mas será que o caçador não tinha nada para se defender?
 N.: Se fosse eu, ia ‘pá, pá,pá’ no jacaré (faz as mãos de arma e imita a cena).
 (Nota de campo, agosto/2017)

O evento mostra um diálogo em que eu busco instigar as crianças a formularem hipóteses sobre o texto. O contexto, as crianças e suas curiosidades e comentários iam suscitando, em mim, formas de provoca-las. As perguntas feitas às crianças tinham o objetivo de estimulá-las a pensar para além do que estava explícito no texto ou na imagem. Essa ação apresenta “caráter subjetivo, uma vez que as inferências dependem muito do conhecimento prévio do leitor, de seu conhecimento de mundo, das relações feitas por ele entre o texto que está sendo lido e outros textos, outras ideias” (PAIVA *et. al.*, 2006, p. 19).

Outro elemento importante a ser considerado no processo de produção de sentidos pelas crianças para os textos literários é a articulação entre o texto e a imagem. Isso porque a produção de imagens “está vinculada ao domínio simbólico, o que as torna mediadoras entre o espectador e a realidade (...). A arte da ilustração, por ser feita de imagens, fundamenta-se na criação de representações que substituem seres, coisas, sentimentos e ações” (RAMOS, 2013, p. 16).

No evento abaixo, ocorrido durante a leitura do conto “João e Maria”, a última oficina com as crianças, uma delas relacionou a imagem e o texto da seguinte maneira:.

J.: Tia, a bruxa e a madrasta são irmãs?
 Pesquisadora: Por quê?
 J.: Porque elas são do mesmo tamanho.
 (Nota de campo, setembro/2017)

A versão do clássico utilizado como suporte nessa oficina foi escrita pelos irmãos Grimm, traduzida por Andrea Ponte e ilustrada por Víctor Escandell. No conto, muito

popular, a madrasta das crianças convence o pai a abandoná-las na floresta. Quando desistem de tentar sair da floresta, um pássaro os conduz até uma casa feita de guloseimas, onde mora uma bruxa. A bruxa captura João e Maria, mas os dois armam uma armadilha para ela, conseguem fugir e encontram seu pai, que não estava mais morando com a madrasta. Ao ouvir a história, a criança relacionou a atitude da bruxa e da madrasta, as duas antagonistas da história, à semelhança dos desenhos das personagens. Assim, a hipótese de que fossem irmãs se construiu com base no que o texto relatava sobre as personagens, mas também nas imagens de ambas que foram “lidas” à luz do que diz o texto verbal.

A partir dessa observação, é possível perceber que o trabalho com a literatura permite a criação de um espaço de negociação de significados e sentidos. As intervenções das crianças nos revelam os modos como elas vivenciam o texto literário, produzindo, a partir da imaginação criativa, novos sentidos e significados para o texto, que são compartilhados no grupo. Para Vigotski, (2009, p. 28),

todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos. Isso significa que qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa. .

Ao proporcionar às crianças contato com a obra literária e desenvolver formas de ler essas obras, estamos também favorecendo o desenvolvimento de estratégias de leitura. Essas estratégias aparecem na interação da criança com o livro, antes mesmo de que ela saiba decifrar a escrita, como pode ser observado no excerto abaixo e na foto que o ilustra..

I.: Era uma vez.... um lugar muito bonito e um príncipe.
 (As demais crianças não deixam os livros que estão escolhendo para prestar atenção à leitura de I., mas eu peço para que ela continue, mostrando que eu estou atenta à história que ela conta)
 Após a leitura, ela mostra as imagens.
 (Nota de campo, agosto/2017)

Imagem 34: Contação de história por uma das crianças

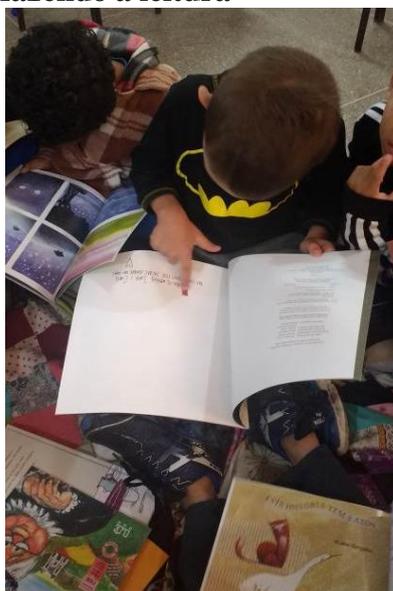


Fonte: Arquivo da pesquisadora

Após observar o excerto e a foto, percebe-se que a menina se apropriou de uma série de gestos leitores e de enunciados próprios às narrativas literárias: a expressão “era uma vez” e o próprio modo de contar a história, muito mais próximo da escrita do que da fala; a forma como manuseou o livro, abrindo e mostrando para seus ouvintes. Esses gestos e enunciados são típicos do leitor e a menina se revela leitora capaz de decifrar o sentido da leitura, mesmo sem saber, ainda, decifrar o escrito.

Já outra criança preferiu fazer a leitura para ele e um colega, que ficou ao seu lado observando atentamente. O menino vai passando os dedos nas palavras e vai criando sua narrativa.

Imagem 35: Crianças fazendo a leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Com o gesto de passar os dedos sobre a página, o menino demonstra saber que a leitura se faz da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma linha após a outra. Além disso, é interessante observar sua postura narrando a história, utilizando alguns elementos explorados por mim, recriando e imaginando novos enredos, possibilitando o intercâmbio de experiências entre ele e seu colega, mas também entre ele e a pesquisadora, na apropriação que faz de meus gestos.

A imaginação também foi exteriorizada pelas crianças em outros momentos nos quais elas e a pesquisadora compartilharam do pacto ficcional suscitado pela literatura, como observado nos fragmentos a seguir que aconteceram durante a oficina “Chapeuzinhos coloridos”:

Pesquisadora: “E aí as duas foram até o fogão, tiraram a travessa do forno e comeram o lobo de uma só vez.”
 B.: Que delícia...
 Pesquisadora: Você gosta de carne de lobo?
 (risadas)
 (Nota de campo, outubro/2017)

Pesquisadora: “Mas então o lobo pulou sobre ela e engoliu a pobre velhinha de uma só vez.”
 F., que estava ao meu lado, fez cara de medo, ameaçou gritar.
 V. arregalou os olhos e se inclinou ainda mais para frente, puxando o livro para ver as imagens.
 (Nota de campo, outubro/2017)

A foto a seguir registra o momento relatado no segundo excerto.

Imagem 36: A expressão das crianças diante da atitude do lobo durante a história “Chapeuzinho azul”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na foto, as crianças olham para mim com os olhos arregalados. Elas experimentam a história e os sentimentos despertados por ela. A leitura literária abre portas para diversas possibilidades e interpretações e é importante respeitar esse jogo, ou seja, “o pacto de leitura, quando ficcional, estabelecido com a obra também está relacionado à abertura para diferentes interferências” (PAIVA *et. al.*, 2006, p. 19). Quando o pacto ficcional não é respeitado em favor, muitas vezes, de uma única interpretação ou sentido, reduz as possíveis interpretações e a leitura literária passa a ser usada como pretexto para ensinar algo.

A experiência com as oficinas de leitura literária permitiu que as crianças apreciassem esteticamente a narrativa de forma singular. Isso porque tal vivência depende do momento pessoal de cada um e da relação entre “o reino de imagens presente na obra de arte e o reino de imagens que constitui a experiência de mundo de quem entra em contato com essa obra” (MACHADO, 2004, p. 42). Por isso, o importante não é querer saber os efeitos que a leitura literária proporcionou às crianças, mas, sim, “entender que para cada uma delas aquela história, traz a oportunidade de organizar suas imagens internas em uma forma que faz sentido para ela naquele momento” (MACHADO, 2004, p. 28).

4.4.1. Devolutiva

Após a realização do trabalho de campo, queria compartilhar com os sujeitos da pesquisa o meu olhar sobre nossas vivências literárias, o que vivêramos durante aqueles meses de interações, trocas e aprendizagens. Assim, no mês de dezembro, quase dois meses após o término do trabalho de campo, retornei à escola para compartilhar com as crianças e com a professora um vídeo com uma coletânea de cenas de nossas oficinas literárias.

O espaço escolhido por mim para projetar o vídeo foi a biblioteca. Embora aquele não fosse um espaço acolhedor, decidi usá-lo para não alterar a rotina da sala de atividades enquanto organizava o equipamento. Com o espaço organizado, fui ao encontro das crianças. Antes de nos dirigirmos à biblioteca, fizemos alguns “combinados”. Seguimos cantando, as crianças estavam entusiasmadas, era um momento muito esperado por mim. Ao chegarem à biblioteca, a colcha de retalhos já estava estendida no chão e as crianças se organizaram em torno dela. Antes de projetar o vídeo, apresentei às crianças novamente a caixa na qual organizei todos os livros utilizados durante as oficinas de leitura.

A foto a seguir retrata o momento em que chegamos à biblioteca e as crianças se organizaram na colcha. Não foi possível fazer uma roda, o espaço era pequeno, por isso ficaram organizadas em semicírculo, de frente para mim.

Imagem 37: Crianças atentas à caixa com livros



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na foto, as crianças estão concentradas na caixa e nas perguntas que faço:

Pesquisadora: O que será que tem nessa caixa?

Crianças: Livrooooo.

Pesquisadora: Nossa, mas está tão pesada... será que só tem livro?

T.: Muitos livros.

Crianças: Obaaaaaa.

L.: Um pra cada um, tia?

Pesquisadora: Não sei, vamos ver?

(Nota de campo, dezembro/2017)

Fui tirando os livros da caixa na ordem cronológica em que foram lidos com as crianças.

Pesquisadora: Este foi o primeiro livro que eu li para vocês.

V.: E a gente plantou o feijão.

Professora: Nós cuidamos do feijão, né, gente? Eu colocava água todo dia...

T.: Tia, mas e o livro “O menino que colecionava lugares”, que você contou com a outra tia?

Pesquisadora: (Retiro o livro da caixa e explico) Esse foi depois, porque no dia que a outra tia veio na escola comigo nós não conseguimos ler pra vocês, lembram?!

(Nota de campo, dezembro/2017)

A cada livro, um comentário, uma lembrança e uma mistura de sentimentos. Após relembrarmos os livros, conversar sobre os autores e os momentos de leitura que tivéramos durante o ano, apresentei às crianças o vídeo.

Imagem 38: As crianças vendo o vídeo com fotos e filmagens dos momentos de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A imagem 38 retrata o momento em que as crianças assistem ao vídeo e nele se reconhecem. O primeiro movimento em reação às imagens foram as risadas, depois elas começaram a apontar para a imagem mostrando os colegas e as fotos delas próprias. Após o vídeo, conversamos sobre o que sentiram quando se viram.

L.: Tia, coloca de novo!

F.: Foi muito maneiro!

Pesquisadora: O que foi maneiro?

F.: A gente lá (e aponta para o local onde o vídeo foi projetado)

T.: Apareceu o V. e o B. fazendo bagunça.

(risadas)

(Nota de campo, dezembro/2017)

Após conversarmos sobre o vídeo, as crianças pediram para ver o vídeo novamente. Em seguida, manusearam os livros, alguns fizeram a leitura individual, outros compartilharam com os colegas. Todos, sem exceção, quiseram explorar as obras.

Imagem 39: Crianças transformam o canto da sala em estação de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Imagem 40: Crianças manuseando os livros



Fonte: Arquivo da pesquisadora

As crianças exploraram os livros. Retomaram as memórias constituídas ao longo das oficinas. Entraram, mais uma vez, no mundo do “Era uma vez”. A biblioteca da escola, a despeito de estar desorganizada e de ser um espaço por onde as crianças não transitam em sua rotina, tornou-se espaço/tempo da leitura literária por meio da apropriação que dela fizeram as crianças.

Observando o seu interesse pelos livros nesse dia, decidi presentear cada uma delas com um livro, uma vez que o grupo LINFE dispunha de algumas doações recebidas de livrarias locais. Quando retornei à escola para entregar os livros às crianças, fui informada pela professora de que, naquele dia, um dos meninos da turma, Y. havia trazido uma caixa, decorada por ele, e, dentro dela, um livro para ser lido para a turma.

Um livro dentro de uma caixa toda enfeitada! Uma história para compartilhar! Provavelmente o mistério e o encantamento que envolviam a retirada do livro da caixa, todas as vezes em que eu realizava uma oficina de leitura na turma, haviam encantado Y de tal maneira que ele desejou poder promover esse encantamento. A leitura das histórias despertara na criança sensações e emoções que a fizeram ter a necessidade de dar prosseguimento a essa prática.

Foi durante as vivências literárias que Y, esse pequeno leitor em formação, foi constituindo novos sentidos para os diálogos estabelecidos entre ele próprio, as histórias ouvidas, os colegas, a pesquisadora. Esses sentidos, construídos no plano interpessoal, foram internalizados por ele, tornando-se intrapessoais, deixando evidente seu enraizamento. Em outras palavras, as vivências designam o modo pelo qual o mundo nos afeta, tornando-se apreensíveis por meio dos processos biológicos e da mediação dos signos.

Diante da surpresa do pedido de Y para que eu contasse a história que ele trouxe na caixa, organizamos o momento literário “no improvisado”. Mas, como eu já conhecia o livro “O menino azul”, de Cecília Meireles, foi possível ler a história com desenvoltura. Nesse dia, a organização do espaço coube a Y e sua caixa. As crianças conseguiram se concentrar e deliciar com a leitura até o final.

Imagem 41: Momento da leitura proposto por uma das crianças



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Observando a foto, é possível perceber que as crianças não estão em roda, mas a maioria está voltada para o livro e concentrada na história. Nesse dia, a professora participou de forma mais efetiva do momento, colocou a cadeira próxima da roda e escutou a leitura, o que não era usual em seu comportamento, pois, geralmente, ela se colocava numa posição

fora da roda. Ao final, as crianças folhearam o livro de Cecília Meireles, além daqueles que ganharam³⁸.

Imagem 42: Crianças criam “cantos de leitura” na sala



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na foto, duas crianças fazem a leitura embaixo das sombrinhas que estavam abertas na sala para secar, pois o dia estava chuvoso. Elas provavelmente fizeram isso para que nenhum elemento externo as atrapalhasse. Assim, criaram um tempo/espço próprio para sua leitura. Um tempo/espço de recolhimento, de penetrar em outra dimensão: a da fantasia.

Com base nessa situação, é possível refletir sobre como o ser humano e seu respectivo meio “formam um sistema interativo em que as mudanças de um deles produzem mudanças no outro, dentro, claro está, dos limites próprios de cada um” (PINO, 2011, p. 742). A relação meio-criança/criança-meio é interativa e dinâmica. Isso significa dizer, conforme assinala Vigotski (2010, p. 691), que

o meio exerce uma ou outra influência, influência diferente em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se modifica sua relação para com aquela situação. O meio exerce essa influência, como colocamos, pela vivência da criança, ou seja, de acordo com o que a criança elaborou na sua relação interior para com um ou outro elemento, para com essa ou aquela situação no meio. O meio determina um ou outro desenvolvimento, de acordo com o grau de compreensão do meio que a criança possui.

As vivências das crianças com a literatura, entendida aqui como um meio, influenciaram-nas, de forma singular, a partir dos sentidos atribuídos por elas a essas práticas.

³⁸ O GP LINFE havia ganhado alguns livros de literatura infantil e presenteou as crianças, participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deu-se o menino ao trabalho de subir a encosta, e quando chegou lá acima, que viu ele? Nem a sorte nem a morte, nem as tábuas do destino... Era só uma flor. Mas tão caída, tão murcha, que o menino se achegou, de cansado. E como este menino era especial de história, achou que tinha de salvar a flor. Mas que é da água? Ali, no alto, nem pinga. Cá por baixo, só no rio, e esse que longe estava!... Não importa (SARAMAGO, A maior flor do mundo).

A questão que deu origem à presente dissertação era: **Quais ações podem contribuir para a criação de tempos e espaços de leitura literária na turma do 2º período da Educação Infantil? Como esses tempos, espaços e a própria leitura literária são significados pelas crianças?**

A primeira ação importante para a criação de tempos e espaços para a leitura literária na turma foi introduzir essa prática cultural na rotina das crianças. Para tal, busquei, nessa rotina, o melhor lugar para que tais práticas acontecessem, o momento no qual as crianças estivessem mais disponíveis para as histórias. Esse momento não poderiam ser os poucos minutos disponíveis no final do dia, nem na passagem de uma atividade para a outra. Por isso, foram escolhidas as primeiras horas da manhã. Além disso, o espaço da sala de aula foi sendo qualificado, no intuito de criar um ambiente envolvente, que potencializasse a apreciação estética dos textos pelas crianças. Essa busca para um lugar para a leitura literária na turma foi consequência de uma crença de que essa prática teria um papel importante na formação das crianças. Nessa perspectiva, uma condição fundamental para a introdução da literatura no contexto escolar é a crença pelo professor de que ela tem um papel relevante na formação das crianças.

No percurso da pesquisa, constatei a importância da existência de mediadores da relação das crianças com a literatura. Esses mediadores são os outros sujeitos – professor, outras crianças - e os instrumentos –, no caso desta pesquisa, a colcha, a caixa, os objetos que estiveram mais ou menos presentes nas oficinas de leitura. Isso porque o acesso das crianças à cultura não é direto, vez que elas precisam do outro para atribuir sentido a esse mundo. É importante que o mediador, além de criar um tempo para a leitura no cotidiano do grupo, esteja atento e sensível ao tempo de cada criança, ao modo como cada uma vai construindo uma relação com a literatura. Nesse sentido, o conceito de vivência, desenvolvido por Vigotski no âmbito da teoria histórico-cultural, ajuda a compreender que a forma como cada criança responde a uma dada organização do tempo, do espaço, ao contato com o texto literário ressignifica essas ações, dá a elas um novo sentido, criando uma relação com o tempo

e o espaço que é muito pessoal e que repercute na produção de sentidos pela criança para o texto literário.

Desse modo, as crianças, ao longo do processo de pesquisa, foram alterando os sentidos atribuídos por elas à experiência com os textos literários. Isso não se deu num movimento sempre ascendente, mas, sim, num movimento de idas e vindas, que exigia do pesquisador também mudanças constantes dos sentidos atribuídos por ele próprio à experiência com as crianças. A busca por novas obras, por outros espaços da escola que pudessem ser sugestivos, o diálogo mais próximo com a professora da turma, a busca por outras formas de narrar as histórias foram movimentos que a interação com as crianças demandou à minha formação como mediadora de leitura.

José Saramago descreve o encontro entre o menino especial de história e a flor. Nesse encontro, a flor estava murcha e ele atravessou o mundo para buscar água e ajudá-la a recuperar sua energia. Em muitos momentos da pesquisa, senti-me como a flor da história, murcha. Durante esse processo, deparei-me com limitações na minha própria formação como leitora e com a necessidade de superar essas limitações. À medida que a pesquisa foi se delineando, fui me formando leitora junto com as crianças. O trabalho com a dimensão estética das obras que escolhi contar a elas e daquelas que elas escolheram para que eu lhes contasse requereu um encontro entre o tempo/espaço das crianças e da pesquisadora/professora.

Nesse sentido, o tempo/espaço de leitura é um tempo e espaço material, do relógio, do mundo físico e, ao mesmo tempo, é imaterial, do sujeito, do seu processo de atribuição de sentido ao mundo, ao texto. A mediação se dá no entrecruzamento desses tempo/espacos. Isso porque a leitura, especialmente a leitura literária, necessita de uma interação entre leitor e texto para além do escrito, ou seja, demanda a compreensão dos não ditos, das cores, dos contextos que vão sendo tecidos pelo entrecruzamento das narrativas com a história de vida de cada um, dentre outros aspectos, o que pressupõe um acolhimento diferenciado por cada leitor e um compromisso com a sensibilidade estética da obra e das crianças.

Nessa trajetória, o GP LINFE foi essencial. As ações do grupo de extensão provocaram em mim reflexões sobre a prática pedagógica, articulando-as a diferentes campos de saber por meio da intencionalidade do educador, ao propor ou promover práticas pedagógicas de forma consciente. Tal intencionalidade contribui para que os educadores pensem as suas práticas a partir das singularidades das crianças e não a partir de um padrão pré-estabelecido.

Diante dessa constatação, enquanto pesquisadora e mediadora de leitura literária, em constante formação, fui construindo uma identidade como leitora. A partir dessa identidade, que foi sendo fortalecida durante a pesquisa, pude compartilhar com as crianças o meu gosto literário e, assim, contribuir na formação da identidade delas próprias como leitoras. A situação na qual Y., após o final da pesquisa, traz um livro de casa para ler para os colegas mostra traços desse processo de construção de identidade como leitor.

Ao mesmo tempo em que me concentrava na criação de tempos e espaços de leitura no cotidiano das crianças, na dimensão estética de sua formação, ao longo da pesquisa, meu esforço foi o de compreender o lugar ocupado pela professora da turma. Por que a professora mostrava tanta resistência a se integrar aos momentos de leitura com a turma, mesmo depois de ter aberto as portas da sala à pesquisa? Percebi que a docente era muito cobrada pelos resultados que pudesse obter junto às crianças no que concerne às aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização: o desenvolvimento de habilidades da escrita, o reconhecimento das letras do alfabeto e, principalmente, a manutenção da disciplina da turma. Essa cobrança não era só da direção, mas das demais profissionais da escola. Tais cobranças e a “rotina rotineira” (BARBOSA, 2006), seguida pela professora regente, refletem um modelo curricular, uma concepção de língua, de infância e de educação. O currículo é concebido como uma sequência de atividades fragmentadas; a concepção é a de língua como código cujos sinais devem ser memorizados; a concepção de infância é a de que as crianças são recipientes vazios e a educação é que vai preenchê-las. A experiência com a literatura se contrapõe a todas essas concepções, pois é avessa à pressa e à fragmentação; parte de uma concepção de linguagem como forma de interação do sujeito com o mundo, de viver experiências várias por meio dela; portanto, a criança constrói sentidos para os textos que ouve/lê e os integra àquilo que vive. Talvez por isso, a professora resistisse tanto a se integrar às práticas de leitura e, mais ainda, a promovê-las.

Entretanto, é importante lembrar que o currículo não é composto apenas pelo planejamento consciente do que o educador ou gestor querem que as crianças desenvolvam. É composto também pelo modo como os professores se relacionam com as crianças, “pela maneira como disponibilizam os materiais, ordenam o espaço, atribuem valores, elegem os conhecimentos, elaboram estratégias, decidem normas, pelo silêncio, etc.” (BRASILIA, 2016, p.21).

Ao pensar no desenvolvimento de práticas significativas com a leitura literária e nas mediações realizadas na escola entre as crianças e os textos literários, os professores são fundamentais nesse processo de formação de leitores literários. Ainda que seja constatada a

dificuldade da escola em cumprir a sua tarefa de formar leitores, o direito à literatura precisa ser garantido às crianças e, portanto, precisa também ser assegurado aos professores. A escola pode se configurar como uma instituição de formação de leitores, devendo, para isso, desenvolver o prazer de ler desde a Educação Infantil. Nesse sentido, o trabalho com a leitura literária é um ato democratizante, humanizador, que constitui os sujeitos individual e coletivamente. Nesse contexto, o papel do professor da Educação Infantil é essencial, pois é ele quem vai possibilitar o contato com gêneros literários diversos, com a materialidade do livro, proporcionando vivências significativas das crianças num meio em que a leitura está presente e adquire centralidade. A mediação da leitura literária nos diferentes tempos e espaços escolares é um pilar da relação criança-adulto-formação do leitor.

Por fim, defendo que a literatura contribui fortemente para a formação integral dos sujeitos e que as vivências com os textos literários favorecem o aprendizado da leitura, para além da apropriação do código, pois, ao ouvir e contar histórias, as crianças estão aprendendo sobre o sentido da linguagem escrita e não apenas o aprendizado mecânico da forma das letras. Essa perspectiva suscita indagações que podem ser objeto de pesquisas futuras: como formar professores leitores, com condições efetivas de mediar as relações de crianças e jovens com a literatura? Como instituir, pela força da coletividade, novos espaços organizacionais na escola, que favoreçam uma experiência de leitura entre professores, entre professores e crianças e entre crianças numa perspectiva de troca? Voltemos a Saramago: “Mas que é da água? Ali, no alto, nem pinga. Cá por baixo, só no rio, e esse que longe estava!... Não importa” (SARAMAGO, 2001).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. C. **Infância e brincadeira: o que nos dizem as crianças?**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

ASSARITTI, D. S. **A educação do corpo das crianças na escola em narrativas do cotidiano**. Campinas/SP, 2015.

BAGNASCO, D. G. P. **Leitura de histórias na Educação Infantil: como se desenvolve?**. Campinas/SP, 2014.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRO, M. **Menina Avoadá**. In: Exercício de ser criança. São Paulo: Moderna, 2017.

BATAUS, V. **Leitura, literatura infantil e estratégias de leitura no contexto escolar: concepções e práticas**. Marília/SP, 2013.

BELLINGHAUSEN, I. B. **João e o pé de feijão** (recontado) – 1ª ed. – São Paulo: DCL, 2006.

_____. **Chapeuzinho Vermelho** (recontado) – 1ª ed. – São Paulo: DCL, 2006.

BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet; prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, M. S. H. **O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

BICALHO, D. C. **Leitura**. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M.G.C.(orgs.) Glossário CEALE : termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014, p. 161.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Câmara da Educação Básica. Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

BROERING, A. S. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais**: A educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. In: ____ **POR QUE LER OS CLÁSSICOS**. Tradução: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, (p.9-16).

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. In: _____. Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, p.169 – 191, 2011.

CARVAJAL, F.; RAMOS, J. A alfabetização como meio de recriar a cultura. In: CARVAJAL, F.; RAMOS, J.(orgs.) **Ensinar ou aprender a ler e escrever?** Porto Alegre: ARTMED, 2001.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise e didática. 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, M. **A moça tecelã**. 1.ed. – São Paulo: Global, 2004.

CORSINO, P. **Literatura na Educação Infantil**: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A. et al. (orgs.). **Literatura Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino. V.20, p.183-204, 2010.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

DEMO, P. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir**. 1ª Ed., 2005

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 14, ano 2000.

FERREIRA, N. S. de A.. **As pesquisas denominadas Estado da Arte**. Educação e Sociedade, Campinas, v. XXIII, nº 79, p. 257-272, ago. 2002.

FLEURI, R. M. **Perfil profissional docente no Brasil**: metodologias e categorias de pesquisas / Reinaldo Matias Fleuri. — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 40 p. – (Série Documental. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1421>. Acesso: 26/4/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GAVA, F. A. C. **Espaço e educação infantil: o cotidiano de interações e sentidos em um espaço improvisado**. São Mateus/ES, 2015.

HOPPE, P. **Chapéu**. Texto e ilustração de Paul Hoppe; tradução Gilda de Aquino – 1 ed. – São Paulo: Brinque-Book, 2012.

JUIZ DE FORA. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora – Educação Infantil**. Secretaria de Educação, 2010.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Àtica, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Epistemologia e Sociedade**. Instituto Piaget, 2012.

LIMA, M. S. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel 1989.

LOPES, J. J. M. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MACHADO, R. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MATTOS, C. S. **A implementação do proinfância em Juiz de Fora e seus desdobramentos**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação profissional em gestão e avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2014.

MEIRELES, Cecília. **Uma biblioteca infantil**. *A Manhã*, 6 de dezembro de 1941.

MELO, K. R. A. **Os usos da leitura e da escrita na Educação Infantil**. Teresina/Piauí, 2014.

MICARELLO, H. A. L da S.; TAVARES, A. L. D.; CAMPOS, V. R.; RODRIGUES, P. A. **Tecendo tapetes, costurando enredos: leitura e experiência na educação infantil**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais18/pdf/ltp_58_suplemento_18col_e_1602_1999.pdf> Acesso em: 21 maio de 2017.

MORESI, E. (org.). **Metodologia de Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília - UCB. Pró-reitoria de Pós-graduação - PRPG. Brasília - DF, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf> Acesso em: 27/03/2017.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental.** **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, Jan./Abr. 2011.

MULLER, T. M. P. **As aparências enganam?** Fotografia e pesquisa. Petrópolis, RJ: De Petrus et Al. FAPERJ, 2011.

BERG, M. S. P. **Onde estão as chaves?** Considerações sobre a formação do leitor e a fruição literária. In: BELMIRO, C. A. et al. (Org.). **Onde está a literatura? Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras.** Belo Horizonte: Editora UFMG, p.203-209, 2014.

OLIVEIRA, C. L. S. **Letramentos na educação infantil: usos e funções sociais da leitura e da escrita.** Universidade Federal de Goiás: 2014.

PAIVA, A. **A produção literária para crianças: Onipresença e ausência das temáticas.** In: PAIVA, A; SOARES, M. **Literatura Infantil: políticas e concepções.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

_____. **PNBE: seleção, distribuição, circulação e usos de livros de literatura na Educação Infantil: uma política em (re) construção** In: BAPTISTA, M. C. et al. (org.) **Literatura na Educação Infantil: acervos, espaços e mediações.** Brasília: MEC, p.157-180, 2015.

PAIVA, A. PAULINO, G. PASSO, M. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor.** Belo horizonte: Ceale, 2006.

PAIVA, A. RODRIGUES, P. C. A. **Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades.** In: CASTANHEIRA, M. L. MACIEL, F. I. P. MARTINS, R. M. F. (Orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Celae, 2008.

PAULINO, G.. **Para que serve a literatura infantil?** Revista Presença pedagógica, Jan./fev. de 1999. V.5 n.25.

_____. **O mercado, o ensino e o tempo: o que se aprende com a literatura que se vende?** In: PAIVA, A. et. al. (Orgs.). **Literatura: saberes em movimento.** Belo horizonte: Ceale Autêntica, p.145-153, 2007.

_____. **Leitura Literária.** In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M.G.C.(orgs.) **Glossário CEALE : termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores.** Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2014, p. 162.

PEREIRA, R.M.R. **Pesquisa com crianças.** In: PEREIRA, R.M.R; MACEDO, N.M.R. (orgs.). **Infância em pesquisa.** Rio de Janeiro, Nau, 2012.

PERROTTI, E. **A organização dos espaços de leitura na educação infantil.** In: **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações.** Belo Horizonte: Ceale, 2014.

PERROTTI, E.; VERDINI, A.S. **Estações do Conhecimento: espaços e saberes informacionais.** In: ROMÃO, L.M.S. (org.) **Sentidos da biblioteca escolar.** São Carlos: Alfabeto, 2008, p. 13-40.

PIMENTA, S. G. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. In: Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. Editora Loyola, 2006 (p.25-64).

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortes, 2005.

_____. **A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação**. São Paulo: USP, 2011.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. Brasília: Autores Associados, 2010.

PRESTES, Z.; TUNES, E.; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI, A. M; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, G. L. **Práticas de leitura literária**: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na formação do aluno leitor. Fortaleza/Ceará, 2015.

SILVEIRA, C. T. M. A. **Percorrendo caminhos além do espaço**: a construção do "território pedagógico" como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil, 2014 .

SOARES, C. M. **Viagens literárias por entre palavras e imagens**: o livro ilustrado e a leitura na escola – uma experiência na Educação Infantil do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro/RJ, 2014.

SOUZA, M. F. **Um olhar sensível sobre os tempos e espaços da rotina escolar**. 2013. 60 f. Monografia de conclusão de curso (graduação) – Faculdade de Educação Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

SOUZA, M. F. **Tempos e espaços de leitura na educação infantil**: reflexões sobre a formação de mediadores de leitura literária. 2016. 100 f. Monografia de conclusão de curso (especialização) – Colégio de Aplicação João XXIII - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira

TORERO, J. R. PIMENTA, M. A. **Chapeuzinhos coloridos**. Ilustrações Marília Pirillo. – São Paulo: companhia das letrinhas, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

VEIGA-NETO, A. **Cultura e currículo.** Contrapontos, v. 2, n° 4, jan-abr.2002, p. 43-51.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Quarta aula:** a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Revista Psicologia USP, São Paulo, 2010, p. 681-701

WOLFF, G. **A prática docente e a organização tempo/espço na pré-escola.** Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2015.

ZANETTI, A. **A história das creches públicas de Juiz de Fora:** fios e *desafios*. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. São Paulo, 2011.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

_____. **A escola e a leitura literária.** In: ZILBERMAN, R. RÖSING, T.M. K. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. P17-39.

<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=313670&search=minas-gerais|juiz-de-fora|infograficos:-dados-gerais-do-municipio> Acesso em: 09 de maio de 2017.

<http://www.ufjf.br/portal/universidade/a-cidade/historia-de-juiz-de-fora/> Acesso em: 30 de abril de 2017.

<https://www.pjf.mg.gov.br/cidade/historia.php> Acesso em: 30 de abril de 2017.