

## TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maiara Ferreira de Ferreira, Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>1</sup>

Hilda Micarello, Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho é um recorte do texto produzido para o exame de qualificação, vinculado à linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais, apresenta o percurso empreendido na construção de uma pesquisa-ação de viés histórico cultural que tem como objetivo criar tempos e espaços destinados à leitura literária em uma turma do 2º período da Educação Infantil, bem como compreender os sentidos produzidos pelas crianças para essas práticas. Para tanto, compartilho da rotina de uma turma de 2º período de uma escola municipal que atende à educação infantil, intervindo nessa rotina realizando atividades de contação de histórias. Registro essa rotina por meio de fotos dos espaços em que a leitura literária acontece e de notas de campo, produzidas a partir das observações de oficinas de leitura desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil e com os professores pelo grupo LINFE – Linguagens, infâncias e educação – do qual participo, no âmbito do projeto de extensão em interface com a pesquisa *Tempos e espaços de leitura*, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Entendo que instituir no cotidiano das escolas tempos e espaços voltados para a leitura literária contribui para a formação do leitor numa dimensão humanizadora. Isso porque, em consonância com os princípios da psicologia histórico cultural, na qual se apoiam as análises desenvolvidas neste trabalho, acredito que a leitura literária possibilita que a criança, ao imbricar realidade e imaginação através da leitura, transforme em parte do seu ser aquilo que foi objetivado por outros homens ao longo da sua história, tornando-se sujeito humanizado (VIGOTSKI, 2009).

**Palavras-Chave:** Tempos. Espaços. Leitura literária. Educação Infantil.

### Considerações Iniciais

Este artigo apresenta um recorte da dissertação produzida no âmbito do curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)<sup>3</sup>. O foco deste texto volta-se para a criação de tempos e espaços escolares destinados à leitura literária em uma turma do 2º período da educação infantil, de uma escola pública situada no município de Juiz de Fora/MG. O estudo baseou-se na análise das fotografias, referentes aos espaços de leitura, e das notas de campo expandida,

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

<sup>2</sup> Professora adjunta da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). E-mail: hilda.micarello@uab.ufjf.br

<sup>3</sup> A dissertação que deu origem a este texto é intitulada *Tempos e espaços de leitura literária na educação infantil*. Esta pesquisa está sendo orientada pela professora Dr<sup>a</sup>. Hilda Micarello.

produzidas a partir da análise de oficinas de leitura organizadas na relação com os profissionais da educação básica que atuam nessa turma.

Nessa proposta de interação desenvolvi uma pesquisa-ação durante seis meses e para fins deste texto foram consideradas duas oficinas literárias. As intervenções originadas a partir dessas oficinas foram analisadas numa abordagem qualitativa a partir do viés teórico-metodológico sócio-histórico e os procedimentos metodológicos utilizados foram a análise das fotografias, a observação participante e o registro de notas de campo expandidas das oficinas literárias.

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 respeitar 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 (Vigotski, 2010; Barbosa, 2006; Paulino, 1999 e outros).

Com um texto organizado em três pontos, abordo no primeiro a discussão em torno das demandas contemporâneas de formação continuada de professores com ênfase na questão da mediação literária. Com essa preocupação, discorro sobre a concepção de leitura que sustenta as análises e a perspectiva teórica que ampara a defesa da importância de se definir, no cotidiano das escolas, tempos e espaços para a circulação da leitura literária. No segundo ponto apresento brevemente o contexto de investigação observando a organização de tempos e espaços na educação infantil. Na sequência, apresento análises das notas de campo produzidas a partir da oficina de leitura literária. As conclusões caminham no sentido de problematizar que o ato de mediar leituras ocupa um lugar de destaque na formação de leitores desde a educação infantil.

### **A formação do leitor na Educação Infantil**

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

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. (Glossário CEALE)

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. (Glossário CEALE)

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

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

O papel da leitura literária, na perspectiva histórico-cultural, instiga a pensar na escola como fonte de humanização e sensibilização, voltada para a formação do sujeito leitor pelo viés estético. Em sentido complementar, essa concepção representa uma educação humanizadora que, por meio da mediação literária na escola, pode contribuir para formar sujeitos conscientes do seu papel na sociedade em que vivem, como construtores e reconstrutores de conhecimentos.

As ideias de Escolano (1998 apud FARIA FILHO; VIDAL, 2000), ao ressaltar que a organização de tempos e de espaços<sup>4</sup> está diretamente relacionada ao desenvolvimento de práticas significativas de leitura literária e às mediações com os textos literários realizadas na escola, vão ao encontro do que defendo neste texto. Nesse sentido, percebe-se que os tempos e os espaços não são estruturas neutras e podem reproduzir – ou não – as formas dominantes como as experimentamos. Assim, os tempos e os espaços escolares, a nosso ver, podem e devem ser preparados para estimular a curiosidade e a imaginação da criança.

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

---

<sup>4</sup>Importante ressaltar que, dado os limites deste texto, não adentraremos aqui nos diferentes conceitos de espaço, ambiente e lugar, por isso adotaremos a noção de inseparabilidade entre os termos. Assim, com base em Lima (1989), o conceito de espaço que utilizamos é amplo e abrange todo espaço físico frequentado pelas crianças.

educação infantil, uma vez que a organização do espaço, na concepção sócio-histórica, é constituída e constituidora dos sujeitos.

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

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

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

Foi com esse princípio articulador que as oficinas literárias, ministradas na educação infantil, foram organizadas. No tópico seguinte desenvolvo um pouco desse lócus de pesquisa e o que lá ocorreu.

### **A rotina da Educação Infantil**

Ao observar a rotina das crianças do 2º período e constatar a ausência de momentos literários, surgiu, em diálogo com minha orientadora e a professora regente, a necessidade de desenvolver uma pesquisa-ação. Nessa perspectiva a rotina foi alterada com a proposição de um momento especialmente destinado à contação de histórias, que antes não estava incorporada às atividades da turma.

**Quadro 1: Organização da rotina do 2º período B**

Horário	Dias da Semana				
	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
07:10	Chegada	Chegada	Chegada	Chegada	Extraclasse da professora.
07:15	Brinquedos de montar	Brinquedos de montar	Educação física	Aula de artes	
07:40	Recolhe os brinquedos/organização da rodinha	Recolhe os brinquedos/organização da rodinha			
7:50	Roda de conversa*	Roda de conversa*			

8:20	Atividade**	Atividade**	Atividade**	Roda de conversa*
9:00	Merenda da escola	Merenda da escola	Merenda da escola	Merenda da escola
9:20	Merenda da escola	Merenda da escola	Merenda da escola	Merenda da escola
09:55	Massinha	Informática	Massinha	Massinha
10:20	Atividade**		Atividade**	Atividade**
10:50	Organização dos materiais		Organização dos materiais	Organização dos materiais
10:55	Saída	Saída	Saída	Saída

\*A roda de conversa não apresenta uma sequência de atividades planejadas: alguns dias as crianças cantam, outros conversam sobre a data comemorativa mais próxima, falam das letras do alfabeto, dentre outras atividades possíveis.

\*\*As atividades são todas mimeografadas. Algumas para as crianças colorirem, outras para cobrirem pontilhado. E sempre feitas na sala de atividades, com as crianças organizadas nas mesas.

Ao analisar a tabela, construída a partir da observação da turma do 2º período, constata-se que a professora regente segue uma rotina rotineira<sup>5</sup> em que as atividades são constituídas em uma ordem cronológica visando a internalização dos códigos da escrita. Dessa forma, a maior parte do tempo em que as crianças estão na escola é destinado as atividades mimeografadas. Em diálogo com a professora regente, coordenadora e diretora da escola 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. Diante desse contexto e após combinar com a equipe envolvida nesse processo que minhas ações se concentrariam na criação de tempos e espaços de leitura, a professora regente sugeriu que tais ações acontecessem no momento da roda de conversa.

A organização dos tempos e espaços de leitura, bem como a mediação do trabalho com o texto literário visando à formação do leitor literário da Educação Infantil, colocam-se como discussão basilar que perpassará essas análises. Para tanto, me basearei na teoria histórico-cultural, ao considerar que sujeito e meio constituem uma unidade, ou seja, o desenvolvimento humano se dá na integração entre a criança e o meio, ou seja, nas vivências da criança

<sup>5</sup> Segundo Barbosa (2006, p.39) esse tipo de rotina nasce quando as ações e as relações sociais não procuram ser compreendidas e explicadas, não havendo a necessidade de criação, de desenvolvimento, e o resultado do que se faz não é necessariamente aquilo que se quer ou o que se pensa ter feito, mas aquilo que foi passado aos sujeitos.

Ao nascer no meio cultural o ser humano se relaciona com esse meio e vai se constituindo enquanto sujeito. A capacidade do homem de interpretar os elementos do meio se dá a partir das vivências que ele tem nesse meio. Nesse sentido, Vigotski ressalta que é impossível pensar no tempo sem pensar no espaço, pois essas duas experiências com o meio constituem o ser humano, que se situa a partir de sua vivência interna e externa. O homem, enquanto sujeito histórico-cultural, está situado num determinado tempo e espaço, num meio, numa sociedade. Ele transforma o meio e, ao transformá-lo, também se transforma (Vigotski, 2010). Nesse sentido, é que se faz importante discutir os tempos e espaços de leitura na Educação Infantil, uma vez que esses vão constituir as vivências das crianças na primeira infância.

### **Oficina Literária: João e o pé de feijão**

Essa oficina foi planejada a partir da constatação de que na turma do 2º período não havia tempos e espaços de leitura e pelo interesse das crianças quando tiveram a oportunidade de manusear livros enquanto esperavam o horário da merenda. Diante disso, eu e minha orientadora, em diálogo com a professora regente, optamos por iniciar as ações nessa turma com a contação de contos clássicos.

De acordo com Calvino (1993) 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)”. Os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos.

Compartilhando dessa concepção, desenvolvi nos dias 24, 25 e 27 de abril, a oficina baseada na releitura do clássico João e o pé de feijão, escrito e ilustrado por Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, os desdobramentos dessa oficina se estenderam pelas duas semanas seguintes. Como combinado com a professora, anteriormente, o momento da leitura aconteceria na roda de conversa.

Preparei todo um ritual que instigasse a imaginação e curiosidade das crianças. Encapei uma caixa, com pedaços de papéis coloridos de uma forma que remetesse a uma colcha de retalhos. Dentro da caixa coloquei o livro, o feijão, algodão e os potinhos para plantarmos os grãos de feijão, materiais necessários para o desdobramento da oficina. No chão, forrei uma colcha de retalhos, a qual chamamos de colcha da leitura. A ideia que nos conduziu a escolher esses objetos foi a de que a colcha e a caixa se tornassem signos desse momento de leitura e estivessem presentes em todos os momentos de leitura.

Nas fotos 1 e 2, a seguir, pode-se observar a introdução desses objetos no grupo.

**Imagens 1 e 2: Apresentação da colcha e da caixa leitora na turma do 2º período.**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Essas duas fotos<sup>6</sup>, representam o primeiro contato das crianças com os dois materiais que iriam simbolizar esse momento. As crianças ficaram encantadas, tanto com a caixa quanto com a colcha. Quando estiquei a colcha no chão e convidei-as para formar uma roda sobre a colcha, foi um momento de encantamento. Antes de se organizarem, deitaram sobre a colcha, cheiraram, apertaram... Exploraram de diversas formas. Deixei que elas fizessem esse primeiro contato e em seguida pedi para se organizarem em roda para descobrirmos juntos o que havia na caixa.

A colcha, a caixa e a literatura constituíram um ambiente envolvente e instigante para as crianças, de tal modo que elas puderam vivenciar a narrativa de uma maneira diferente, conjugando diferentes sentidos e experiências individuais e coletivas. Para Vigotski (2010), “essas interferências sensoriais estão construídas de tal modo que estimulam no organismo um tipo de reação diferente do que habitualmente ocorre, e essa atividade específica, vinculada aos estímulos estéticos, é o que constitui a natureza da vivência estética”.(p.333).

Assim, às 7 horas e 40 minutos, organizamos a roda e explicamos às crianças o que iria acontecer e que para esse momento era necessário fazermos alguns combinados:

---

<sup>6</sup> 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 a utilização das imagens neste trabalho.

**Pesquisadora:** Hoje eu trouxe uma surpresa para vocês. Mas antes de mostrar a surpresa, nós precisamos combinar algumas coisas... Vocês vão ficar na roda e quando quiserem falar irão levantar o dedo.

Nesse momento, V. me interrompeu e disse:

**V.<sup>7</sup>:** E ficar quieto também, né tia?!

**Professora:** E sem bater no colega também.

**Pesquisadora:** Sim. Então estamos combinados? Posso contar com a ajuda de vocês?

**Turma:** Siiiiim.

Nesse momento as crianças estavam muito atentas ao que eu falava.

(Nota de campo, 24 de abril de 2017)

Com todos organizados na colcha, sacudi a caixa e perguntei as crianças o que havia dentro dela.

**Crianças:** Chocolate, refrigerante, pizza ...

**Pesquisadora:** Só tem uma coisa que podemos comer - e tirei o feijão. Agora o que tem na caixa não é de comer.

**L.** (olhou dentro da caixa quando eu fui tirar o feijão e disse): tem algodão tia.

Depois de algumas tentativas...

**R. :** É um livro, é um livro!

(Nota de campo, 24 de abril de 2017).

Organizei todos os objetos sobre a colcha para as crianças olharem e perguntei se queriam escutar a história e depois fazer uma atividade com aqueles materiais. Todas disseram que sim. Algumas crianças, encantadas com o saco de feijão, queriam pegá-lo, deixei que explorassem os objetos. Afinal todo esse momento era uma novidade, e tudo que é novo desperta o desejo de conhecer, pegar, apreciar. Em seguida, relembrei as regras que havíamos combinado e organizamos a roda para iniciar a leitura.

Antes de iniciar a leitura conversei com as crianças sobre do que elas achavam que a história iria tratar:

**Pesquisadora:** Olhando para a capa do livro, o que vocês acham que essa história vai falar?

**J.G.:** Tem a minha letra.

**N:** Vai falar de planta.

**R.:** É o pé de feijão.

**Pesquisadora:** Isso mesmo R., o título dessa história é João e o pé de Feijão. Quem escreveu e ilustrou o livro foi uma moça chamada Ingrid Biesemeyer Bellinghausen.

(Risadas e comentários sobre o nome da autora e ilustradora do livro)

**J. G.:** Ele é João igual eu tia.

**Pesquisadora:** Verdade. E será que a história desse João se parece com a sua?!

(Risadas)

**Pesquisadora:** Vocês querem escutar essa história?

**Turma:** Sim.

**Pesquisadora:** Então, antes, vamos fazer uma mágica. Eu falo e vocês repetem: Abra cadabra, pé de cabra, eu vou contar até três e era uma vez. 1,2,3...

(Nota de campo, 24 de abril de 2017)

---

<sup>7</sup> Foram utilizadas as iniciais dos nomes das crianças com o intuito de resguardar suas identidades.



A caixa, a colcha e a música, elementos que estarão presentes em todas as contações, nos convidam a refletir sobre a mediação a partir de signos e instrumentos, que concorrem 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, (2012),

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. (MICARELLO et all, 2012, p. 2).

É interessante perceber, a partir do trecho da nota de campo, que os instrumentos que simbolizam o momento da leitura literária contribuem para o processo de produção de sentidos pelas crianças para o texto literário.

**Imagem 3: Contação da história “João e o Pé de Feijão” na turma do 2º período.**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Ao observar a imagens 1 e 2 quando os objetos foram apresentados – caixa e colcha - mas o livro ainda não havia sido apresentado, é possível perceber o olhar atento das crianças para os objetos e a organização da roda se manteve. Em relação a esse cenário, a imagem 3 demonstra uma aproximação das crianças ao livro, mantendo os olhos voltados para a esse suporte que, nesse momento, se tornou um objeto de desejo, de admiração, de encantamento.

Durante a leitura, quando João sobe pelo pé de feijão, antes de eu dizer o que o menino encontrou ao chegar no topo, R. adiantou: “Tem um gigante lá”. Essa intervenção pode indicar que a menina já teve contato com essa história. Em outro momento, durante a leitura, quando o gigante morreu, L. que estava ao meu lado e viu que havia mais uma página no livro gritou: “Não acabou a história não, presta atenção!”.

A fala das crianças no fragmento anterior demonstra sua participação ativa ao ouvirem a história, isso acontece de maneiras e em graus diferentes em função do próprio amadurecimento biológico. A mediação que ocorre entre crianças ou entre crianças e adultos, permite que as crianças vão construindo conceitos, apropriando-se da cultura e se integrando às práticas sociais. É nesse contexto que vão construindo hipóteses, que no caso foi sobre o livro “João e o pé de feijão”. Dessa maneira, as crianças reconstituem ativamente a realidade e interfere nela fabricando uma versão diferente da realidade externa e da própria vivência simbolizada na palavra (VIGOTSKI, 2010).

Ao final da leitura, conversei com as crianças sobre a parte que mais gostaram e todos quiseram falar, N., T., V. disseram ter gostado da parte em que o gigante caiu e bateu a cabeça no chão. R. falou que gostou muito da “galinha de ouro”, outras crianças expressaram a parte que mais gostaram, porém, como falaram juntamente com outro colega não consegui registrar. Após esse momento, perguntei se no dia seguinte queriam escutar essa história de novo, eles responderam que sim.

As crianças já demonstravam certa agitação, mas ainda sim consegui explicar a elas que iríamos plantar os feijões e observar o crescimento deles (essa explicação foi de forma rápida).

O momento da leitura durou 30 minutos, e aconteceu de 7 horas e 50 minutos às 8 horas e 20 minutos. Em seguida as crianças se organizaram nas mesas. Com as crianças organizadas em seus lugares, expliquei novamente o que iríamos fazer com os feijões e pedi L. para me ajudar a entregar os materiais. A escolha da menina como ajudante aconteceu devido à necessidade demonstrada por ela de andar o tempo todo pela sala, então achei que ao me ajudar essa energia estaria concentrada na atividade.

**Imagem 4: As crianças plantando feijão no algodão**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A partir da preocupação de N., B. e JG., em saber se o feijão iria crescer ou não, expliquei à turma, que o feijão que não crescesse, nós iríamos plantar outro e que quando crescesse um pouco, iríamos plantar na horta da escola. L., AK. e I. se preocuparam com a quantidade de água e de algodão:

**AK.:** Coloca mais água pra mim, tia.

**I.:** Pra mim também, tia.

**L.:** Tia, só isso de algodão vai fazer o feijão crescer até o céu?

**Pesquisadora:** Isso que nós vamos observar durante os próximos dias.

Com muito cuidado, as crianças foram me entregando os copinhos com os feijões para serem organizados na parede da janela. Os feijões ficaram nesse local, pois precisavam receber luz direta para crescerem. A professora assumiu a responsabilidade de aguar-los nos dias em que eu não estivesse presente. O plantio do feijão foi importante pois reuniu as crianças em torno de um objetivo comum: cuidar do feijão e observar seu crescimento. Terminamos a atividade às 9 horas e já era hora de ir merendar.

No dia seguinte (25/04/2017), fiz o mesmo procedimento. Seguindo a rotina da turma, após brincarem com as peças coloridas de montar, às 7 horas e 45 minutos organizamos a roda. Dessa vez a colcha de leitura e a caixa mágica já estavam no chão da sala e as crianças se organizaram ao redor da caixa, sobre a colcha.

#### **Imagem 5: As crianças organizadas ao redor da caixa de leitura**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A partir da análise da imagem 5, é possível observar o encantamento das crianças pelos símbolos que conduzem nossa interação – caixa e colcha – e também a curiosidade de saber o que tem dentro da caixa. Outro ponto que chama atenção na foto é a professora regente, que está fora da roda, mesmo ela concordando com a pesquisa,

ainda não havia interagido no momento literário. No momento da leitura ficava observando.

Como as crianças haviam pedido a mesma história do dia anterior, coloquei o livro João e o pé de feijão dentro da caixa, sem que elas vissem e iniciamos um diálogo.

**Pesquisadora:** O que vocês acham que tem dentro dessa caixa?

**Crianças:** Feijão, algodão, livro.

**Pesquisadora:** O feijão e o algodão nós usamos ontem. Hoje está o livro. Quem lembra o nome dessa história?

**V.:** Pé de feijão.

**I.** (Aluno que não estava na aula no dia anterior): É João e o pé de Feijão.

**Pesquisadora:** Vocês querem escutar a história do João e o pé de feijão?

**Crianças:** Sim.

**B.:** Mas esse a gente já conhece.

**Pesquisadora:** Mas você quer escutá-lo novamente B.?

**B.** balança a cabeça em modo afirmativo.

**Pesquisadora:** E vocês lembram quais os combinados para a hora da leitura?

**Crianças:** Não conversar, ficar na rodinha...

**Pesquisadora:** Isso mesmo. Então vamos fazer a mágica!?

**Todos:** Abra cadabra, pé de cabra, eu vou contar até 3 e era uma vez. 1,2,3.

(Nota de campo, 25 de abril de 2017)

Nesse trecho da nota de campo, a fala de I. me chamou atenção, ele não estava presente no dia anterior e mesmo assim ao olhar o livro pronunciou o título da obra. Essa atitude pode ter relação com leituras anteriores as quais ele teve contato, mas também pode ter remetido as conversas com os colegas que estavam presentes no momento da leitura, já que quando cheguei na sala o assunto era o crescimento dos feijões.

Durante a leitura, aconteceram alguns conflitos e a professora precisou mediar, já que eu estava fazendo a contação do livro. Acredito que um dos motivos para isso foi a quantidade de crianças, que neste dia eram 22, e não cabiam todos confortavelmente na colcha, ficaram bem próximas. Por isso decidi levar mais uma colcha na semana seguinte. A quantidade de crianças na turma, que hoje está em seu limite com 25 matrículas, é um limitador para a atribuição de sentidos pelas crianças e implica em um esforço do mediador para proporcionar vivências significativas.

No segundo dia de leitura, as crianças, demonstraram mais uma vez gostar bastante do momento em que o gigante cai do pé de feijão e morre.

**L.:** Mostra tia, mostra ele caindo.

**N.:** Eu vou matar o gigante. Pápápá. (E faz com as mãos um movimento de arma)

**Imagem 6: Contação da história “João e o pé de feijão”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

**Imagem 7: Contação da história “João e o pé de feijão”**



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nas imagens 6 e 7 é possível perceber os olhos das crianças não desgrudavam das páginas e a medida que as ilustrações da história eram apresentadas o encantamento das crianças pelo livro e pela narrativa aumentava. Ao final da história conversamos sobre a parte que mais gostaram, e o momento em que o gigante cai do pé de feijão foi, mais uma vez, enfatizado por todos. Em seguida, perguntei se no dia seguinte queriam escutar outra história ou essa história. Pediram para escutar essa história. Como na quarta não vou à escola, pedi à professora para fazer a contação. Mas ela demonstrou resistência e disse: “Ah Maiara, amanhã é um dia muito corrido, a primeira aula é artes.

Não dá tempo pra quase nada”. Mas mesmo assim, deixei a caixa e todos os materiais com ela.

A organização do tempo, de acordo com Barbosa (2006), sofreu algumas modificações: antes do advento da modernidade seguia o ritmo da natureza, cíclico, e agora segue o ritmo linear do relógio, as atividades tem hora de iniciar e de terminar. Nesse sentido, “a jornada escolar é [...] apenas um sistema de justaposição de horas: uma hora após a outra. [...] No início do ano letivo, fixa-se de modo definitivo, uma jornada-padrão, que é repetida, invariavelmente, ao longo de todo o ano” (BARBOSA, 2006, p.152). Concomitante a esse tempo fragmentado, a alternância de diferentes professores na turma pode ser um elemento dificultador da promoção de vivências mais significativas e duradouras das crianças .

Na quinta-feira, dia 27 de abril, cheguei à escola e a professora logo avisou que não havia feito a leitura, mas que havia aguçado os feijões. As crianças me receberam com perguntas:

**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 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 cria-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).

Nesse dia, outro fato chamou minha atenção. Na hora da roda, quando avisei às crianças que iríamos ver o filme sobre o livro que estávamos lendo, T. pede para contar a história do “Pé de feijão”. As crianças fecham o círculo e querem ficar perto dele. Todos escutam atentamente.

**Imagem 8: Contação da história “João e o pé de feijão” por T.**



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Observando a sequência de fotos até aqui apresentadas é possível perceber que o círculo vai se fechando e com isso as crianças vão ficando cada vez mais próximas ao livro. Acredito que esse movimento corporal das crianças demonstra o interesse e a vontade de apreciar o livro. Essa unidade entre o sujeito e o meio e a criação de um tempo/espaço de leitura na sala proporcionou as crianças novas vivências no grupo, que favorecem a curiosidade, a experiência estética com o livro e com os próprios objetos introduzidos no cotidiano do grupo.

É interessante observar a forma como T. narrou a história utilizando alguns elementos explorados por mim, mas também recriando e imaginando novos enredos. Possibilitando o intercâmbio de experiências entre as crianças e entre crianças e adultos. A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência, (...) mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação.” (VIGOTSKI, 2009, p. 23).

Para Prestes (2012), ao discorrer sobre o conceito de *perejivanie*, desenvolvido por Vigotski, a criança e o meio formam uma unidade, sendo que este tem sentidos diferentes para a criança nos diferentes momentos de sua existência, razão pela qual é necessário, no estudo do desenvolvimento humano, compreender as diferentes relações que os indivíduos estabelecem com esse meio. Em outras palavras, a vivência se constitui como a união indivisível entre as particularidades do meio e da personalidade. Só podemos analisar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando consideramos a relação entre a criança e o meio, que se dá na vivência. A relação das crianças com o meio, mesmo que em situações iguais, são diferentes, pois cada uma constrói um sentido para a vivência (VIGOTSKI, 2010).

Após a leitura de T., organizamos a fila e nos dirigimos à biblioteca para ver o desenho sobre o livro.

### Imagem 9: Apreciação do desenho referente a história “João e o pé de feijão”



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na imagem 9 as crianças estão organizadas sobre a colcha e observando atentamente as cenas do filme “João e o pé de feijão”. A relação entre imaginação e realidade, em que permite que as sementes de feijão, após plantadas, cresçam até chegar ao céu instiga a imaginação criadora das crianças e proporcionam tal encantamento.

Essa oficina seria finalizada com as crianças plantando os feijões na horta da escola. Mas o mato estava muito alto e até o dia de plantar a empresa que faria a limpeza do espaço não havia feito o serviço. Levei o material necessário para limpar uma parte da horta, mas a direção achou melhor aguardar a empresa, visto que eles poderiam destruir os feijões. Assim, as crianças levaram os feijões para casa, sendo orientadas a plantá-lo. O crescimento do feijão foi registrado através de desenhos.

Segundo Vigotski (1999) as crianças pequenas desenhavam de memória, não tomando como padrão o natural, ou seja, ela não desenha o que vê, mas o que imagina. No desenho, a criança não se preocupa com a semelhança completa e exata, representando aquilo que faz sentido para ela. A partir da atividade de desenho, a criança externaliza seus pensamentos.

Os significados dos desenhos das crianças constituem-se como um processo cultural, sendo, portanto, produto das suas experiências no mundo. Para a teoria histórico-cultural o desenho da criança representa a sua necessidade de significar o mundo e o pensamento. O meio social, as pessoas com as quais as crianças convivem, os recursos materiais e as experiências concretas das crianças contribuem para a construção do significado infantil (ARAUJO, 2010).



**Imagem 10: Crescimento dos feijões**



Fonte: Arquivo da pesquisadora

**Imagem 11: Registro do crescimento do feijão**



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ao realizar essa oficina, ancorada pelas reflexões da teoria histórico-cultural, fui elencando junto com as crianças símbolos que conduziram nossas interações e instituíram rotinas para o momento literário, o que me permitiu perceber a importância da organização dos tempos e espaços de leitura, bem como a instituição desses elementos na rotina das crianças pequenas. Acredito que essa oficina tenha se

transformado em vivências significativas para as crianças e elas demonstraram isso através dos relatos.

Jader Janer, autor do livro *O menino que colecionava lugares*, no dia em que foi visitar a escola e conversar com as crianças relatou que uma criança foi contar a ele sobre a história do “João e o pé de feijão” e que o feijão cresceu até o céu. A criação literária infantil permite à criança fazer uma interlocução entre os elementos da fantasia e da vida, ampliando as capacidades criadoras. A partir da fala, a criança começa a compreender a literatura como um instrumento delicado e complexo de formação humana.

### **Considerações Finais**

As experiências literárias promovidas pela oficina de leitura contribuíram na formação de professores-mediadores de leitura e, na mesma medida, oportunizaram reflexões sobre a organização dos tempos e dos espaços destinados à leitura.

As análises das notas de campo permitiram compreender que as vivências com a leitura literária possibilitam aos sujeitos envolvidos produzir e compartilhar sentidos e significados. Assim, a mediação da leitura literária nos diferentes tempos e espaços escolares é um pilar da relação criança-adulto-formação do leitor.

As possibilidades colocadas na intervenção relatada neste texto foram, simultaneamente, limites e possibilidades, uma vez que me fizeram refletir, pelas análises, que ainda há muito o que se fazer para que a criança da educação infantil possa cada vez mais experienciar situações de estesia.

Diante disso, enxergo a escola como a principal instância responsável pela formação literária, no sentido de garantir o direito das crianças a essa formação. É fundamental considerar também a importância do papel dos principais agentes mediadores nesse processo de formação de leitores literários, pois esse trabalho conjunto é primordial no sentido da escolha das propostas, da forma, do tempo, do espaço e da perspectiva em que essa mediação será conduzida.

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

### **Referências**

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo - Martins Fontes, 1997.

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

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).

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

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

Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>> Acesso em: 08 de março de 2017.

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

MICARELLO, H. A. L. S.; CAMPOS, V. R.; RODRIGUES, P. A.; TAVARES, A. L. D. Tecendo tapetes, costurando enredos: leitura e experiência na educação infantil. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 58, p. 8-23, 2012.

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

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.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. et.al.(Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17-48.

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