



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2650 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

Diálogos sobre Leitura e escrita na Educação Infantil
Paola Cometi Forechi Schmittel - UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

Este artigo, resultado de uma pesquisa documental e bibliográfica, objetiva contribuir na prática docente, identificando experiências de leitura e escrita que colaboram para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Cotejamos registros de experiências vividas em formação de professores no município de Aracruz/ES e os documentos curriculares, através de um movimento dialógico, crítico e responsivo. Com base nas concepções de língua, linguagem e leitura, partindo da contribuição teórica bakhtiniana e através da abordagem histórico-cultural, que colaborou para compreensão da relação mediática entre professor e criança. Abordamos experiências no campo da leitura e escrita, apontando a preocupação sobre posição ocupada pelo professor nesse contexto de mudanças de currículos nacionais.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Educação Infantil.

DIÁLOGOS SOBRE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para começo de conversa

As experiências com leitura e escrita fazem parte do cotidiano das turmas da Educação Infantil no município de Aracruz. Entendemos que os professores promovem mediações que articulam as interações vividas pelas crianças de 0 a 5 anos, aos conhecimentos necessários para a apropriação da leitura de textos escritos e a compreensão de como se constitui a escrita.

No entanto, a obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola, pode levar à compreensão de que essa etapa inicial da Educação Básica seja o momento de 'preparação para o Ensino Fundamental'. Sendo assim, a preocupação volta-se para o possível retorno ao ideário de antecipar a escolarização das crianças com práticas de codificação e decodificação de letras sons, utilizando atividades desconectadas das suas vivências. Além disso, nos inquieta saber, que é possível, a conservação de práticas reducionistas que utilizam a leitura e a escrita de palavras e textos com pretexto para o ensino das unidades menores da língua.

O convívio direto com as crianças e professores da Educação Infantil, nos possibilitou a observação de diversas vivências de leitura e escrita nas escolas. Sendo assim, percebemos o uso dos textos cada dia mais evidenciados neste meio com o manuseio de livros, seja por ocasião das rodas de leituras diárias, seja pela chegada cada vez maior de livros em suas salas e bibliotecas das escolas por intermédio dos programas de incentivo à leitura do Ministério da Educação, como o PNBE^[1].

Contudo, nos concentramos em pesquisar sobre as possibilidades em se trabalhar com o texto em salas de aula de crianças de 4 e 5 anos. Para isso, buscamos perceber que diálogos os professores poderão propor as crianças, e se esses são capazes de as afetarem a fim de possibilitar produções de sentidos. Essas inquietações movimentam nosso desejo em discutir sobre as experiências de leitura e escrita na Educação Infantil, contribuindo para as pesquisas nesta área, bem como para os profissionais que desejam se apropriar desses conhecimentos.

1. Diálogos teóricos sobre a leitura e escrita

Para fundamentar nossa pesquisa, buscamos os aportes teóricos que acreditamos, sobre as concepções de *língua*, *sujeito*, *linguagem* e *texto*, bem como se dá a relação professor e aluno. As concepções sobre como percebemos *leitura* e *escrita*, se dará à medida que construiremos nossos diálogos a respeito da leitura e escrita na Educação Infantil.

Contudo, compreendemos a língua como *lugar de interação*, pois ela é viva e participa da evolução histórica na comunicação verbal. Ela se constitui através dos atos de linguagem nos processos de interlocução, na medida em que os sujeitos, locutores e interlocutores, de usos de seus conhecimentos linguísticos e além desses, produzem e compreendem os sentidos produzidos (GONTIJO, 2009).

O *sujeito*, por sua vez, é compreendido como um ser histórico, ideologicamente situado, ativo, engajado na situação social da qual participa, capaz de produzir e de se constituir na relação com o outro. Bakhtin (2003) descreve que eu (o sujeito) o sou na medida em que interajo com o outro, ou seja, nossa identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade.

A *linguagem*, portanto, se constitui no processo de interação que cria diálogos entre os interlocutores (os sujeitos do discurso). Para compreender melhor a linguagem observamos o que nos pontua Gontijo (2009, p.78)

locutores e interlocutores, nas interações verbais, agem uns sobre os outros e ocupam cada um deles um lugar na rede de relações sociais das quais fazem parte. Portanto, são sujeitos que têm uma história e que estão situados em um contexto social e ideológico. É desse lugar que ocupam que eles produzem e compreendem os sentidos produzidos.

Todavia, a linguagem nas escolas de Educação Infantil compreende uma ampla relação entre os sujeitos, agindo uns sobre os outros, sujeitos de história, mesmo sendo sujeito na infância. Para isso nos apropriamos das descrições que a autora Galzerani no crivo das ideias de Walter Benjamin que diz respeito à infância

Refiro-me à visão da criança como território do perigo, como território da “não-linguagem”, da “não razão”, como locus do pecado, construção imagética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica latina de infância vem de *in-fans*, que significa sem linguagem (FARIA, 2002, p.56)

Conforme Galzerani, Benjamin se propõe a escrever num discurso narrativo de suas experiências, a infância como um território do perigo, como território da ‘não-linguagem’. Daí percebe-se o sentido próprio de palavra infância como *in-fans*, ou seja, aquele sem linguagem. Em nossa análise, essa afirmação está relacionada a destruição do próprio conceito de homem como sujeito da história e da cultura. Ou seja, será que a criança é capaz de ser sujeito de sua própria história, de dissertar suas vivências, de interagir com o outro e assim construir um diálogo compreendido não só por seu grupo social, mas por outros interlocutores?

Este movimento criança/adulto muitas vezes foi unilateral, ou seja, imposto pelo adulto com suas vontades e desejos sobre as crianças. Pensamos que esta relação deve ser plena de sentidos para todos os envolvidos, que esteja baseada não na posse engessada de uma única verdade, mas no movimento recíproco e verdadeiro de troca de visões de mundo e de sensibilidades diferentes, que se completam na construção da ponte entre os dois mundos: a “experiência vivida pelos adultos” e o “mundo infantil”.

O professor de Educação Infantil deve se apropriar desta relação recíproca e verdadeira para que desta forma *otexto*, que ora está nas “experiências vividas pelos adultos”, seja também um lugar em que a criança se relaciona com o outro. Para Gontijo, o *texto* é a materialização da linguagem, consciente, criativa, intencional, que os indivíduos realizam em determinadas condições de produção visando a atender a seus próprios propósitos e também aos de seus interlocutores (GONTIJO, 2009, p.87).

Compreendendo a *criança* um ser produtor de sentidos, nos dá a oportunidade de acreditar que esta pode, perfeitamente, materializar seus diálogos a partir das interações e mediações do professor. A discussão teórica sobre mediação e interação, no que se refere à relação entre a criança e o professor, será baseada nas fundamentações vigotskianas, com a organização do pensamento focando a ‘mediação semiótica’.

Pino (1992, p.322) nos ajuda a perceber que o processo de apropriação da linguagem permeia a ‘mediação semiótica’, quando se refere a este como

Em primeiro lugar, revela-nos que tanto as interações sujeito-objeto-relações epistemológicas – quanto às interações sujeito/sujeito – relações eminentemente comunicativas – não são nem diretas nem imediatas, mas mediatizadas por “instrumentos semióticos”.

Então, partindo do princípio que o signo é um meio de intervenção sobre si mesmo e sobre as outras pessoas, entende-se que ele é alimentado da consciência dos indivíduos. No entanto o texto por si só é apenas um texto, para que ele tenha significação precisa ser dialogado, discutido, para que esta relação seja produtora de sentidos nos sujeitos desta relação.

Os sentidos, neste caso são ativamente construídos e não determinados a priori. Para isso, abarca uma gama de implícitos que emergem do contexto sociocognitivo dos participantes da interação. É preciso compreender que um texto não se encerra nele mesmo, nem somente nas capacidades cognitivas do leitor, pois leva em conta suas vivências e experiências. O leitor, assim interage com o texto, nesse sentido o texto é percebido como uma unidade de significação produzida em uma situação enunciativa. Assim, as escolhas, as intenções, o lugar que o sujeito participante desta enunciação ocupa, tudo que compreende suas funções psíquicas e históricas, são determinantes para a produção de sentidos que proporciona este texto.

Embora, algumas práticas leitoras contribuam para a compreensão do texto, acreditamos que a abordagem discursiva possibilitará ao sujeito leitor dialogar com suas experiências, saberes e discursos materializados em outros textos e que as concepções sobre a leitura e maneiras de ler devem ser vistas como prática cultural.

A compreensão desses conceitos é fundamental para o entendimento do trabalho pedagógico do professor no que se refere a leitura e escrita na Educação Infantil. Assim, nossas concepções e crenças constituem a trama curricular na tessitura do fazer pedagógico.

2. Diálogos pedagógicos sobre a leitura e escrita

Entendemos que a escola poderá ser criadora das situações sociais na qual os sujeitos engajados, serão capazes de produzir e de se constituir na relação com o outro. Assim, a língua é um lugar de interação entre esses sujeitos, compreendidos como um ser histórico, ideologicamente situado e ativo.

Os sujeitos envolvidos nesse contexto são crianças e professores, em uma relação dinâmica com a alteridade, através da linguagem, que se constitui nesse processo de interação, criando diálogos entre os interlocutores (os sujeitos do discurso). Tais diálogos, no que compreende o trabalho pedagógico, devem ser intencionais, planejados a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, para a sistematização de experiências e interações que possibilitarão a apropriação de novos conhecimentos.

Daí observamos um aspecto fundamental para a realização do trabalho pedagógico: o *planejamento*. Kramer observa alguns requisitos para o planejamento e a avaliação

conhecer a própria prática, pensar a prática, observar a própria prática; observar e fazer registro diário das crianças, seus processos e relações; observar-nos uns aos outros (professores), de modo a aprendermos uns com os outros; identificar problemas e dificuldades enfrentadas no cotidiano; ler textos científicos e livros literários que ajudem a pensar a prática, a criar e imaginar; escrever e repensar nossas relações com a escrita; escrever para sistematizar práticas, atividades realizadas, dúvidas, conhecimentos (2011, p.81).

Tais requisitos contribuem para que o professor repense o seu papel na educação. Sendo assim, o trabalho educativo é uma atividade intencional, organizada e sistemática que visa o alcance da aprendizagem (GONTIJO, 2006, p.2). O professor, é visto como o sujeito que interage com as crianças, numa relação intencional, através da linguagem, levando-as à apropriação das produções humanas que foram desenvolvidas historicamente e que continuam sendo produzidas também nas salas de aula. Nesse sentido, percebemos a importância do ato de ensinar, a relevância do trabalho do professor. Sendo o professor, o sujeito que promoverá as experiências de leitura e escrita, seu planejamento será o norteador de suas intencionalidades.

No planejamento, o professor poderá prevê as ações, reações, afecções e inferências que as crianças irão produzir antes, durante e depois da leitura. As atividades que envolvem a leitura, partindo de uma abordagem discursiva, percebe a criança como um sujeito produtor de sentidos. Sendo assim, essa é capaz de produzir diálogos com esse texto a partir das mediações e interações do professor.

Outro aspecto fundamental para o planejamento do professor, é saber sobre as experiências anteriores das crianças com a leitura e escrita. Para isso, podem utilizar de instrumentos próprios da escola como os relatórios anteriores das crianças para detectar as leituras trabalhadas pelos professores anteriores, bem como atividades de escrita.

Sobre as experiências vividas em outros ambientes, é importante averiguar sobre quais palavras conhecem? Que livros existem em sua casa? Que usos fazem da escrita no cotidiano familiar? Se os pais sabem ler e escrever? Nessa direção, consideramos necessária a organização do trabalho tendo como referência inicial as suas experiências com a escrita em casa, na rua e na escola (GONTIJO, 2006, p.3).

Após diagnosticar as vivências que as crianças têm em relação à leitura e a escrita, o professor da rede pública de educação do município de Aracruz deverá perceber quais experiências propor as crianças, a fim de que se apropriem dos conhecimentos que essas são capazes nesta etapa da sua vida escolar. Para isso, precisamos levar em consideração os objetivos propostos nos documentos que balizam o currículo da Educação Infantil desta rede de ensino.

Para essa análise, observamos os *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento* que poderão ser vivenciadas *intencionalmente* na rotina do professor com suas crianças. Utilizamos os documentos curriculares que preconizam as práticas dos professores na rede municipal de Aracruz: as OCEI's (ARACRUZ, 2016, p. 62) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 45-46).

É importante elencar que tais *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, não serão objetos de análise nesta pesquisa, pois esses trazem diálogos mensuráveis para pesquisas posteriores. Cabe-nos deter nossos olhares às experiências sobre leitura e escrita na Educação Infantil. Mesmo assim, ressaltamos que tais objetivos nortearão a organização do trabalho do professor, que, partindo do seu diagnóstico, perceberá quais as vivências irão propor, a fim de contribuir para o desenvolvimento de suas crianças.

3. Diálogos sobre práticas docentes no trabalho com leitura e escrita

As OCEI's já preconizam em suas concepções a necessidade de se promover experiências e vivências *intencionais* para nossas crianças. Sendo assim, é importante que tais práticas docentes sejam contempladas cotidianamente em sua rotina de aula. Além disso, cada experiência vivenciada pelas crianças, deverá ser continuamente repensada em seu percurso, promover uma progressão de suas intenções, acompanhando os interesses e necessidades das crianças.

Planejar os tempos e espaços que serão utilizados para as experiências e vivências das crianças é importante, pois contribuem para a melhor organização do trabalho do professor e com a qualidade das ações propostas para as crianças. Para que os tempos e espaços sejam de qualidade e colaborem com o desenvolvimento das crianças é preciso estabelecer *rotinas pedagógicas* (ARACRUZ, 2016, p.16).

Consideramos que as vivências propostas na *rotina pedagógica* deverão manter uma *regularidade*, sem, portanto, desconsiderar sua *flexibilidade*. Nela deve-se perceber a heterogeneidade da turma, quando se considera *adiversidade* de experiências e uma *continuidade* das ações planejadas, sempre retomando as avaliações anteriores e o contínuo diagnóstico realizado pelo professor.

Sugerimos experiências de leitura e escrita em diversos tempos e espaços: uso do Laboratório de informática, da Biblioteca; práticas pedagógicas envolvendo Sequências de atividades a partir de textos, Roda de conversa, Atividades de escrita e de leitura, a fim de “alimentar os assuntos de interesse das crianças e convidar novos parceiros para as rodas de conversa, ampliando assim o contato das crianças com as variedades linguísticas de seus territórios” (ARACRUZ, 2016, p.27), através de atividades de leitura propostas para que a criança tenha a oportunidade de ler e de vê-lo lendo, pois essa, só se apropriará do comportamento leitor se tiver experimentado momentos com bons leitores.

É importante deixar claro que as experiências vividas na educação infantil, principalmente no que se refere a leitura e a escrita, vai muito além de atividades propostas a partir de situações descritas neste item do nosso artigo. O processo de leitura de um texto, por exemplo, opera em vários aspectos, conforme especifica Geraldi:

1. Com conhecimentos que vão além do linguístico,
2. Com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto,
3. Com as condições concretas da leitura, que incluem desde condições materiais de leitura, objetivos e interesses e mesmo relações externas à própria leitura, como, por exemplo, a relação professor/aluno. (2010, p.104)

Sendo assim, o professor deve levar em consideração que as experiências de leitura e escrita que ele propõe as suas crianças não são algo inicial na vida desses indivíduos. Deve, antes de mais nada, compreender que essas crianças são sujeitos com sua própria história, capazes de dissertar suas vivências, de interagir com o outro e assim construir um diálogo compreendido não só por seu grupo social, mas por outros interlocutores.

Outros diálogos

Ao finalizar nossa conversa, é importante prever temas e indagações para outros diálogos. As discussões realizadas nesse texto, nos leva a pensar sobre: Qual é o perfil do professor para atuar com crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil?

Ao dialogar sobre as possíveis experiências com leitura e escrita, percebemos que o professor tem grande responsabilidade na apropriação das aprendizagens das crianças. Suas atitudes, mediações e interações junto as crianças devem evidenciar sua confiança de que *todas as crianças têm condições de aprender*, e que essa crença emerge de um princípio ético, ativo, criativo e responsivo em seu trabalho pedagógico.

Contudo, sabemos que essa não é uma tarefa fácil, não só considerando o baixo índice em leitura e escrita apontado pelo Índice de desenvolvimento da educação básica que nos implica a educação no Brasil, mas percebendo as deficiências na formação inicial do professor. Para superarmos essas limitações, podemos investir na formação continuada em serviço de nossos professores nas redes municipais, bem como incentivar o trabalho individual de estudos e pesquisa em sites, livros e artigos científicos que focam a Educação Infantil e suas temáticas.

Desconsiderando neste diálogo a imagem *vocacional do professor* (não que desacreditemos nisso), é sempre preciso a busca pela nossa promoção profissional. Sendo assim, é necessário que esse perceba as disponíveis implicações que dispõe da tarefa em ensinar crianças de 4 e 5 anos. O perfil do professor se dá a partir de sua vontade em estudar e se debruçar sobre seu planejamento, afim de promover, nos espaços e tempos da escola, experiências e vivências capazes de favorecer suas crianças ao aprendizado e desenvolvimento de suas capacidades de leitura e escrita, tanto no *Campo de experiência Escuta, fala, pensamento e imaginação (Oralidade e escrita)*, bem como em outros campos de experiências concretas da vida cotidiana das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARACRUZ, SEMED/Setor de Educação Infantil. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil do município de Aracruz**. Aracruz: SEMED, 2016. <http://www.pma.es.gov.br/noticia/7493/>

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, MEC/SEB. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

FARIA, Ana Lúcia G. de F.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONTIJO, Cláudia M. M; SCHWARTZ, Cleonara M. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba, PR: Sol, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do professor**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, n. 14, p. 7-16, 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos: desafios das**

transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011.

PINO, Angel. As categorias de público e privado na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**, Campinas: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, n. 42, pp. 315-327, ago, 1992.

[1] PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar.