

ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Concepções e práticas em debate

Ana Cristina Corrêa Fernandes¹

Adriana Santos da Mata²

Andréa Relva da Fonte³

8. Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo:

Preende-se partilhar práticas com a linguagem verbal na Educação Infantil, considerando a centralidade das crianças na organização da dinâmica pedagógica. Experiências docentes com crianças de 3 a 5 anos, em grupos multi-idade de uma instituição pública federal da cidade de Niterói (RJ), são trazidas à reflexão em investigações de modos de ser e viver as infâncias, na relação e construção de conhecimentos sobre a linguagem oral, a leitura e a escrita. Parte-se de princípios e práticas associados a concepções que fundamentam que, desde sempre, o sujeito lê o mundo. Dessa forma, compreende-se que o processo de alfabetização tem início antes da escolarização no Ensino Fundamental. Com Freire (1989), acredita-se que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e que o processo de alfabetização precisa valorizar a relação da palavra e o mundo, a leitura da “palavramundo”. Registros de situações vividas no trabalho com a linguagem verbal junto às crianças são revisitados em um movimento reflexivo, coletivo e cooperativo. O papel da professora-pesquisadora (GARCIA; ALVES, 2002) é assumido no processo, considerando que pesquisar a própria prática é interrogar a realidade vivida com as crianças, voltando a ela para melhor compreender os percursos de aprendizagem e interferir pedagogicamente, em um movimento de reflexão, descoberta e (re)criação da própria prática no encontro com os saberes infantis. A oportunidade das crianças partilharem vivências variadas — ancoradas nas diferentes linguagens — é fundamental na elaboração de sentidos pessoais e coletivos sobre a linguagem verbal no mundo.

Palavras-chaves: Oralidade, leitura, escrita; Concepções e práticas; Pedagogias na Educação Infantil; Alfabetização e Infâncias.

Introdução

¹Doutorado. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Estado do Rio de Janeiro. Contato: acricf@gmail.com

²Doutorado. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Estado do Rio de Janeiro. Contato: addamata@hotmail.com

³Doutoranda em Educação pela UERJ. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Estado do Rio de Janeiro. Contato: relvaendlich@gmail.com

Desde a década de 1980, estudos apontam a leitura e a escrita como um processo constituído na interlocução, traçada na atividade discursiva, fundada nas interações sociais e constitutivas dessas interações (SMOLKA, 2010). Apesar dos inúmeros avanços dentro dessa perspectiva, permanece o desafio de se trabalhar com a linguagem verbal — oral e escrita — na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Como professoras na Educação Infantil, temos vivido possibilidades de aprendizagens sobre textos, entre textos, sons de letras, palavras, em processos enunciativos envolvendo crianças e seus pares, e crianças e adultos. A dinâmica pedagógica do trabalho com crianças pequenas se sustenta na ausência de pré-requisitos para que vivam experiências e descobertas sobre a língua e seu funcionamento. A ruptura com a ideia de linearidades na construção do conhecimento da leitura e da escrita ratifica a presença de diferentes formas das crianças lidarem e construírem relações e saberes sobre a linguagem verbal no mundo.

Partimos de princípios e práticas associados a concepções que fundamentam que, desde sempre, o sujeito lê o mundo. Compreendemos que o processo de alfabetização tem início antes da escolarização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Com Freire (1989), insistimos que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra e que o processo de alfabetização precisa valorizar a relação da palavra e o mundo, a leitura da “palavramundo”.

Neste texto partilhamos práticas com a linguagem verbal na Educação Infantil, circunscritas no caráter político, pedagógico e epistemológico, considerando o lugar que a criança ocupa nas relações pedagógicas a partir de seus modos de ser e estar no mundo. Experiências docentes com crianças de 3 a 5 anos, de grupos multi-idade⁴ de uma instituição de Educação Infantil pública universitária de Niterói (RJ), são trazidas à reflexão em investigações de modos de ser e viver as infâncias, da relação e construção de conhecimentos sobre a linguagem oral, a leitura e a escrita.

As experiências com as crianças são provocadoras do debate frente ao que Emília Ferreira (1985, p. 96), nos anos de 1980, apontou como um problema mal colocado: “deve-se ou não se deve ensinar a ler e escrever na pré-escola?”. Como a pesquisadora, sustentamos que a questão não pode ser respondida com afirmativas ou negativas, mas, sobretudo, há que se discutir os pressupostos nos quais tal pergunta se baseia (idem). Questões e controvérsias em torno da aprendizagem e do trabalho pedagógico desenvolvido com a linguagem verbal na Educação Infantil marcam o debate.

Registros docentes de situações vividas no trabalho com a linguagem verbal junto às crianças são revisitados em um movimento reflexivo, coletivo e cooperativo. O processo

⁴ Grupamentos de crianças de idades diferentes.

investigativo busca compreender sutilezas e aprendizagens reveladas pelas crianças em suas formas de entender e se apropriar do funcionamento da leitura e da escrita no mundo.

O papel da professora-pesquisadora (GARCIA; ALVES, 2002) é assumido no processo, considerando que pesquisar a própria prática é interrogar a realidade vivida com as crianças, voltando a ela para melhor compreender os percursos de aprendizagem e interferir pedagogicamente, em um movimento de reflexão, descoberta e (re)criação da própria prática docente no encontro com os saberes infantis.

Revisitando práticas com a linguagem verbal na Educação Infantil

A vida cotidiana na Educação Infantil é constituída por ações que se repetem, contudo, marcadas por singularidades nas múltiplas vivências de crianças e docentes. Compreendemos vivências como uma unidade na qual o meio — aquilo que está localizado fora da pessoa — e as particularidades da personalidade — modos como cada pessoa vivencia e singulariza os acontecimentos de sua vida — estão imbricados de maneira indivisível, como nos ensina Vigotski (2010). Nessas vivências, conhecimentos estão a se constituir, na relação: crianças-crianças, crianças-adultos, adultos-adultos, no meio.

A relação entre o homem e o meio é denominada por Vigotski de *situação social de desenvolvimento*. Esta relação é peculiar, única, específica, irrepetível e, sobretudo social, desde a infância, porque cada pessoa faz parte de um determinado grupo social que tem valores, cultura, modos próprios de compreensão e ação no mundo. A realidade é a verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VYGOTSKI, 2006).

Neste sentido, refinar continuamente o olhar para a realidade, para o que acontece no dia a dia, é um exercício incansável no fazer docente. É ver, rever, “transver o mundo”, como convida Manoel de Barros (2000), o que aparentemente não se mostra.

Na Educação Infantil, as crianças vivem a possibilidade de compartilhar diversas formas de dizer para o outro, em relações dialógicas que envolvem papéis sociais que ganham concretude na multiplicidade das interações vividas no cotidiano. Diálogos e textos compõem esse cenário: textos literários, científicos, humorísticos, jornalísticos, cartões de aniversário, bilhetes para diferentes interlocutores, narrativas, receitas... Em condições concretas de interação, as crianças vivem a linguagem oral, a leitura e a escrita. Como aponta Smolka (2010, p. 54):

Assim, no processo de apropriação do código escrito como objeto de conhecimento, as crianças internalizam papéis, funções e posições sociais, aprendendo modos de agir, de pensar e de dizer coisas. Como se lê, para

que se lê, o que se pode e não se pode ler, quem lê, quem sabe, quem pode aprender são procedimentos implícitos, não ensinados, mas internalizados no jogo das relações interpessoais. Desse modo, o mundo objetivo e intersubjetivo é marcado na atividade humana, no trabalho simbólico que se constitui nas interações.

Buscamos compreender processos vividos pelas/com as crianças, dando visibilidade à ação infantil e relações docentes, à importância do outro e ao reconhecimento de que os sujeitos possuem condições de trabalho e de vida diferenciadas, das quais decorrem momentos de interações, produção e ampliação de saberes.

Apresentamos, a seguir, episódios do cotidiano como um exercício de compreensão do que afirmamos.

Episódio 1

Chegaram em um balde. *“Uns bichinhos”, “Parecem minhocas”,* disseram as crianças. *“Ou seriam peixes?”* [...] As crianças formularam hipóteses do que poderia habitar o balde com água limpa. Combinamos de observamos os bichinhos para descobriremos. Transportamos o material para um grande pote de vidro transparente. *“Se fechar, morrem sem ar!”* Cuidaram as crianças. Encontramos um filó e “fechamos” o pote. A cada dia, a curiosidade infantil ia sendo preenchida com dados: o que comem esses “bichinhos”, se a gente não dá comida? Estão se transformando? Como? Seguimos observando e registrando em textos e desenhos coletivos as modificações nos “bichinhos”. As observações diárias levaram as crianças a falarem sobre animais que vivem na água, transformações em seres vivos. Foram provocadas a trazerem às rodas de conversa mais informações, explicando-as aos colegas. A produção de registros coletivos eternizou as descobertas. Os textos presos no blocão, ilustrados pelas crianças, apontavam as transformações dos “bichinhos”. Até que um dia, ao chegarem à sala e correrem para o pote descobriram: *“As “minhocas” viraram mosquitos!”* [...]

Registro docente, abr. 2019

Integradas na cotidianidade da vida, a leitura e a escrita são providas de sentidos para as crianças. Vivem-se cheiros, delicadezas de narrativas, descobertas de investigações, registros para narrar e não esquecer os acontecidos; brinca-se com palavras e se aprende que ler e escrever é muito mais que relações letra-som-fonema-grafema. Nesse processo as crianças experimentam, descobrem, remexem, se expressam por diferentes linguagens para dar sentido ao que veem, leem e narram.

A predominância de práticas que privilegiam a linguagem como princípio dos processos de constituição e elaboração conceitual da leitura e da escrita, com as crianças, aponta a não dissociação entre interação, discurso e conhecimento como fundamentos na dinâmica pedagógica.

É no viver essa dinâmica, cotidianamente, no encontro com as diferentes linguagens sociais, gêneros dos discursos, práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que crianças

constituem sentidos de maneira singular. Elas vivem relações dialógicas marcadas por diferentes modos de compreender, sentir, perceber, pensar e falar. A linguagem verbal insere e renova a vida das crianças no mundo de cultura.

A partir da ação diária cheia de curiosidade, do sentido investigativo, as crianças vivem práticas de oralidade, leitura e escrita na Educação Infantil, vendo o mundo entrar na creche e pré-escola e abrir-se a ele.

A dinâmica pedagógica afasta-se da ideia de espontâneo, pois a docente está atenta às inúmeras possibilidades de articulações que as crianças podem estar a fazer. Elas são provocadas a elaborar, reelaborar e criar nas interações com a professora, com os colegas e com o conhecimento em construção. Desse modo o foco do trabalho está nas relações com a criança e entre as crianças, nas possibilidades de compreensão dos seus modos singulares de significar e produzir conhecimento, e do fazer docente na atuação com elas e com suas significações.

Episódio 2

Hoje, no tempo de descanso após o almoço, um pequeno grupo de crianças mostrava-se absorvido com a leitura. [...] Yuri⁵ parecia buscar nas imagens o apoio para sua narrativa, associando ritmo próprio atribuído à leitura em voz alta. [...] sentei-me próximo ao pequeno grupo, quando Yuri e Joana sinalizaram o desejo de que eu lesse para eles e me entregaram o livro. Ambos se sentaram ao meu lado e (re)inicieei a leitura a partir da capa. Conforme eu lia, Joana observava com atenção as páginas, como se procurasse com o olhar o que ouvia. Yuri, entretanto, parecia alternar, olhava as páginas e em seguida olhava para mim, como se confirmasse para onde eu olhava enquanto lia/falava. Conforme passava as páginas percebia seu olhar curioso, como se a perguntar de onde vinham as palavras que eu dizia. Eis que de forma jocosa o pequeno colocou rapidamente a mão sobre o texto da página que estava sendo lida, em seguida, a tirou – movimento que me fez parar rapidamente a leitura, já que não conseguia ver o texto. A brincadeira foi lançada, era como um “liga-desliga”: Yuri tampava o texto, ou parte dele, com sua mão e eu parava de ler, tirava a mão e eu continuava. Yuri e Joana achavam graça, tanto assim que Luciana voltou-se para nós, divertindo-se também.

Registro docente, abr. 2016

Com gestos, olhares, movimentos corporais e brincadeira, as crianças parecem partilhar suas ideias sobre o funcionamento da leitura e da escrita. Somos interpeladas pelas crianças: “Onde está a escrita?”; “Que relação é essa entre as marcas pretas

⁵ Os nomes das crianças foram modificados.

pequenas/letras e o que é lido?"; "Como se consegue ler?"; "Ler e inventar uma história é a mesma coisa?"; "Quem pode ler?"; "Como se lê?"; "Como posso dominar e possuir esse objeto cultural?". Muitas perguntas.

Na Educação Infantil, a leitura cotidiana e a produção de histórias fomentam a imaginação e favorecem que as crianças vivam o papel de leitoras e produtoras de textos. Além de, no manuseio de livros, na apreciação de ilustrações/imagens e na escolha de temas, construir sentidos para a leitura e a escrita na interação com o outro. O ato de ler e escrever coloca em evidência a construção da linguagem verbal como prática histórico-cultural, abrindo espaço para que vivam a função interativa constituidora do conhecimento (SMOLKA, 2012).

No episódio acima as crianças nos convocam a redimensionar práticas pedagógicas, a romper com a ideia de linearidade do desenvolvimento, de prontidão, de preparação para a alfabetização, de concepções desenvolvimentistas e etapistas do aprender a ler e escrever.

As dimensões lúdica, simbólica e dialógica se fazem presentes, possibilitando "às crianças experiências de narrativas de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos" (BRASIL, 2009, p. 25).

Episódio 3

Bom dia, Adriana! Os alunos que não forem ao Congresso sairão/serão dispensados da Educação Infantil às 12h?
Júlia até o momento disse que não pretende ir...

Boa tarde, mamãe! Eu combinei com Adriana de eu ir no congresso, mas eu não vou falar nada. Mamãe, eu quero que você assine pra eu ir no congresso.
JÚLIA

Recado da mãe de Júlia e resposta da criança escrita pela professora, em 17 de out. 2019.

A agenda escolar é um importante canal de comunicação entre escola e família. Diariamente, as professoras registram como a criança passou o dia, se ela se alimentou, se dormiu, se evacuou, se se machucou, e enviam informes importantes da Educação Infantil. As famílias também utilizam a agenda para mandar recados aos diferentes profissionais da instituição e, de forma mais intensa, à professora: para pedir algum brinquedo ou roupa esquecida; tirar dúvidas sobre a rotina etc.

Porém, mais do que um canal de comunicação, a agenda é um material de trabalho potente. Todos os dias, as crianças são convidadas a pegar nas mochilas as agendas, que são identificadas com o nome e outros dados pessoais; abrir no dia e mês, com auxílio do calendário, para consultar se tem bilhete da família ou resposta a algum comunicado enviado pela Educação Infantil, pelo grupo de crianças ou pela professora.

A agenda é um instrumento pessoal a que todas as crianças têm acesso e que abre oportunidades de trabalho com a linguagem verbal de maneira significativa para/com as crianças. Na elaboração de bilhetes coletivos para combinar uma festa ou um 'banho de chuveirada'; no pedido de materiais para um projeto de trabalho ou para a preparação de uma receita; na leitura de convite para a participação de uma aula-passeio, entre outras situações, as crianças vivenciam práticas do cotidiano em que a leitura e a escrita estão em funcionamento, são necessárias.

Defendemos que o trabalho com a linguagem verbal e o conhecimento seja significativo para as crianças. A necessidade é que vai despertar nelas o desejo de aprender a escrita como nova forma de linguagem. Vigotski destaca que a escrita deve ser ensinada como uma atividade cultural complexa, *relevante à vida*, e que deve ser cultivada com as crianças, ao invés de treinada. (VYGOTSKY, 2008). Assim elas vão compreendendo e se apropriando deste modo de se comunicar, tal como nas situações partilhadas e muitas outras que vivenciamos cotidianamente.

Por ora, a pausa

Não realizamos ações antecipatórias de ensino da leitura e da escrita, e sim cuidamos para que a curiosidade infantil seja alimentada e compreendida como possibilidade de descobertas e aprendizagens. Ao revisitarmos as práticas, encontramos intencionalidade em alfabetizar sim, mas na perspectiva fundada no tempo oportuno, como afirma Kohan (2019), o *kairós*, o tempo do agora, da oportunidade, fundada na atividade discursiva e nas relações sociais.

A oportunidade das crianças partilharem vivências variadas — ancoradas nas diferentes linguagens, marcadas por imagens, sons, falas, escritas — é fundamental na elaboração de sentidos pessoais e coletivos sobre o funcionamento da linguagem verbal no mundo. Interações e brincadeira ganham destaque como eixos do trabalho da Educação Infantil (BRASIL, 2009) e trazem a centralidade das crianças na organização de uma dinâmica pedagógica que as respeitem e as compreendam como sujeitos histórico-culturais, produtoras de culturas e por elas constituídas em suas diferentes vivências (VIGOTSKI, 2010).

As crianças possuem um senso de observação inspirador e utilizam as informações que têm para descobrirem o mundo. Desse modo conectam curiosidades, trocam informações, se ajudam em compreensões. Seguimos com elas.

Referências

GARCIA, Regina L. e ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Teresa e ZACCUR, Edwiges. **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. In: **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 75

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. RESOLUÇÃO Nº 5, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales (et. Al). 24 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica**. 1 ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

SMOLKA, Ana Luiza B. **A criança na Fase Inicial da Escrita – a alfabetização como processo discursivo**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores. In: SMOLKA, Ana Luiza B. [et al.] **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2010.

VIGOTSKI, Lev S. **A quarta aula: a questão do meio na pedologia**. Márcia Pileggi Vinha (Trad.); Max Welcman. *Psicol. Dossiê Vigotski*. São Paulo: USP, 2010. vol. 21 n.4.

_____. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas IV: Psicología Infantil**. Traducción de Lydia Kuper; Napoleón Jesús V. Vargas; Irina Filanova. Madrid (España): A. Machado Libros, S. A., 2006. p. 251-273

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.