

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

*Ana Cristina Corrêa Fernandes<sup>1</sup>*

*Adriana Santos da Mata<sup>2</sup>*

*Andréa Relva da Fonte<sup>3</sup>*

### **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**

<sup>1</sup>Doutorado. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Estado do Rio de Janeiro. Contato: [acricf@gmail.com](mailto:acricf@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutorado. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Estado do Rio de Janeiro. Contato: [addamata@hotmail.com](mailto:addamata@hotmail.com)

<sup>3</sup>Doutoranda em Educação pela UERJ. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Estado do Rio de Janeiro. Contato: [relvaendlich@gmail.com](mailto: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-idade<sup>4</sup> 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 Ferreiro (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

---

<sup>4</sup> 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. [...] Yuri<sup>5</sup> 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

---

<sup>5</sup> Os nomes das crianças foram modificados.

pequeninas/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, construirão 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.