XVIII SEDU - SEMANA DA EDUCAÇÃO
I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONTEXTOS EDUCACIONAIS: FORMAÇÃO, LINGUAGENS E DESAFIOS

O ATO DE LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nathalia Martins
UEL - nathaliamartins92@hotmail.com
Francielle Nascimento Merett
UEL - francielle1024@hotmailcom
Geuciane Felipe Guerim Fernandes
UENP - geu_tc@hotmail.com
Sandra Aparecida Pires Franco
UEL - sandrafranco26@hotmail.com

Eixo 1: Educação e Infância

Resumo
Este artigo teve por intencionalidade contribuir para que concepções e práticas educativas na Educação Infantil possam ser revistas, especialmente as vinculadas às práticas didáticas de leitura mecanizadas e utilitárias, cujo intuito é formar o sujeito, para atuar de forma alienada e descontextualizada na sociedade. O trabalho foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em um distrito do munícipio de Londrina, junto à professora da turma P5 e treze crianças. Trata-se de uma pesquisa com pressupostos teóricos da sequência básica utilizando a obra “O menino que aprendeu a ver”. Para a produção de dados, foram utilizados diário de bordo, gravações de áudio e fotografias. Os resultados apontaram o fato de que a prática pedagógica desenvolvida proporcionou o desenvolvimento do ato de ler pelas crianças que pressupõe compreensão e produção de sentidos. Conclui-se, desta forma, que o processo pedagógico e metodológico realizado pela professora junto às crianças constituíram-se como travessia para criar necessidades da formação da identidade leitora na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de leitores. Sequência básica.

Introdução

Há alguns anos as pesquisas na área da educação e os cursos de formação de professores têm intensificado o valor de alguns pressupostos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que contribua para a formação de uma escola de qualidade. Conceitos como conhecimento prévio, relação teoria e prática, sentido, contexto da aprendizagem, dentre outros, têm sido relacionados ao discurso pedagógico e interligados ao êxito da aprendizagem escolar, em especial, ao domínio da leitura.

No entanto, ao nos depararmos com o contexto social, questionamos o que realmente mudou na escola contemporânea? E em relação, a prática de ensinar o ato de ler, quais alterações ocorreram? Quais atividades têm sentido e significado? Estas atividades têm contribuído para a formação do leitor desde a mais tenra idade?

Este estudo foi fomentado por discursos e ações advindos do contexto escolar, os quais contradizem o discurso pedagógico de uma aprendizagem contextualizada, disseminando falas e ações pedagógicas que enfatizam a necessidade de ler o alfabeto de maneira inesgotável, de decodificar sílabas soltas e a repetição para que possam ter êxito na apropriação da leitura.

Porém, esse domínio da leitura vela uma decodificação das palavras, limitando a compreensão e interpretação do texto. Tal feito pode ser observado na própria instituição de Educação Infantil, privando as crianças do acesso à literatura por deleite.

Buscamos, desse modo, discutir a prática do professor da Educação Infantil, com base nos pressupostos da sequência básica de Cosson (2009), uma via metodológica que pode corroborar e superar com o processo de ensinar o ato de ler de maneira disciplinar, descontextualizado e unilateral, visando uma reflexão sobre as formas de atuar com crianças na Educação Infantil.

Partimos do pressuposto que o acesso à literatura tem se caracterizado predominantemente com ênfase utilitária, sem considerar, muitas vezes, o contexto e a produção de sentidos sobre o texto, os quais viabilizam o ato de ler como construção social, histórica e cultural. Consideramos ainda que, a organização da prática docente e dos espaços de acesso à literatura precisam ser postos em questão já que há uma carência teórica e metodológica para a efetivação do ato de ler em sala de atividade. (ARENA, 2010; MANGUEL, 1997).

Firmamo-nos sobre o elo entre prática-teoria-prática, vislumbrando que tal percurso possa suscitar uma nova percepção do ato de ler e, consequentemente, do desenvolvimento humano e das possibilidades de reorganização da prática de ensinar a leitura literária.

Nesse estudo, procurou-se contribuir para que concepções e práticas educativas na Educação Infantil possam ser revistas, especialmente as vinculadas às práticas didáticas de leitura mecanizadas e utilitárias, cujo intuito é formar o sujeito, para atuar de forma alienada e descontextualizada na sociedade.

Por isso, o presente estudo propõe uma possível superação, no sentido de buscar as bases para uma didática da leitura intencional com crianças pequenas, em que o livro seja um objeto presente na formação do leitor mirim e que por meio desta prática a criança perceba que "[...] ler implica troca de sentidos não só entre escritor e leitor, mas com o contexto, pois, os sentidos são resultado de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço". (COSSON, 2009, p. 27).

Nesta perspectiva Cosson (2009), apresenta as quatro etapas da sequência básica: inicialmente a motivação, que consiste na preparação da criança para que "entre" no texto. Normalmente, essa etapa acontece de forma lúdica, com uma temática relacionada ao texto literário que será lido e tem como objetivo principal incitar a leitura proposta. A segunda etapa, a introdução é realizada a apresentação do autor e da obra.

A terceira etapa é a leitura do texto em si, que deve ter um acompanhamento do professor. O autor chama esse acompanhamento de "intervalos", no qual há a possibilidade de aferição da leitura, assim como solução de algumas dificuldades relacionadas à compreensão de vocabulário ou mesmo de partes do texto.

A quarta e última etapa da sequência básica é a interpretação e para o autor ela se dá em dois momentos, um interior e outro exterior. O momento interior compreende a decifração, é chamado de "encontro do leitor com a obra" e não pode ser de forma algum substituído por algum tipo de intermediação como resumo do livro, filmes, minisséries.

O momento exterior é a "[...] materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (COSSON, 2009, p. 65). É no momento externo da interpretação que percebemos a diferença entre o letramento literário feito na escola e a leitura literária que fazemos de forma independente.

A escola tem papel fulcral nesse momento e talvez seja ela, de fato, a principal responsável pela formação e consolidação de leitores. Leitores que sejam críticos e cidadãos atuantes de fato. Cosson (2009) defende que:

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009, p. 68)

É preciso ressaltar que compreendemos a leitura de mundo humanizada proposta na Educação Infantil, a ampliação de repertório, pois, a todo momento lemos o que está ao nosso entorno e por meio destas leituras nos constituímos como sujeitos históricos e sociais.

Portanto, a escola pode possibilitar um trabalho permeado pela leitura literária, considerando a leitura que a criança traz consigo desde a Educação Infantil, possibilitando novos horizontes por meio do compartilhamento de suas interpretações apresentando-a como um valiosíssimo legado cultural, que necessita ser socializada.

Metodologia

É preciso destacar que há um processo de troca de experiência e de formação teórica, visto que, uma das autoras deste estudo também é docente no CMEI pesquisado e integrante do Grupo de Pesquisa “Leitura e Educação: práticas pedagógicas no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica” da Universidade Estadual de Londrina, que tem como objetivo refletir sobre as questões que envolvem o ato de ler e a prática docente.

Diante desse contexto, a professora da turma P5 (manhã) compartilhou com a integrante do grupo de pesquisa sua angústia frente aos discursos advindos da realidade do CMEI sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com o uso da leitura e da literatura com viés limitador. Portanto, ambas problematizaram tal situação e em conjunto com a discussão teórica houve a formulação de um planejamento com pressuposto teórico na sequência básica de Cosson (2009).

Com esta característica, os integrantes da pesquisa de campo foram, uma professora de um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado em um distrito do munícipio de Londrina e 13 crianças integrantes da turma.

A obra literária que orientou o planejamento proposto foi “O menino que aprendeu a ver” de Ruth Rocha. Foram utilizados dois critérios para seleção do livro: inicialmente o trabalho com questões próximas as crianças do P5, isto é, com o conteúdo da pré-alfabetização e o conhecimento das letras e com isso a intenção de provocar além das semelhanças, estranhamentos nas crianças.

O segundo critério foi referente à organização da ilustração e grafia do livro que se complementam de maneira simultânea, pois, o texto narrado com rimas interage com a ilustração da obra e conteúdo “convidando-nos” para a história.

Os dados produzidos foram registrados por meio de diversos recursos: filmagens, observação e diário de bordo, visando garantir a fidedignidade dos dados. Para garantir o anonimato, preservando a identidade das crianças as denominamos como C1, C2, C3, sendo a letra C sinônimo de criança e P de professora.

Referencial teórico / Resultados e Discussão

É preciso ressaltar que em nenhum momento a intenção do planejamento proposto pela professora apresentava aspectos de um trabalho utilitário, no entanto, a professora destaque que:

> [...] claro que eu não desconsidero que durante este percurso o processo educou, ensinou as crianças, mas está não era a essência da proposta, porque meu objetivo nunca foi utilizar a história pra isso! Longe de mim querer moralizar as crianças, ainda mais usando a literatura. Reconheço que já fiz isso, em um passado, mas hoje quero fugir desta visão (risos). (INFORMAÇÃO VERBAL)

O planejamento da professora corroborou para o afastamento do que Cosson (2009) chama de “falência do ensino da leitura”, quando a literatura é caracterizada como pré-texto, fazer um desenho, uma redação ou

um passatempo. Nesta condição, a educação literária "[...] não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza". (COSSON, 2009 p. 23). Comungou-se com a assertiva que "ler implica troca de sentidos [...] de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço". (COSSON, 2009, p. 27).

A partir deste entendimento, Silva e Arena (2012) enfatizam que a leitura literária torna os sujeitos ativos e criativos e revela-se como um elemento norteador para a produção de sentidos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, uma nova compreensão, proporcionando um novo sentido para o que se lê.

Ressaltamos que a literatura na escola da infância "[...] revela-se como um poderosíssimo instrumento de desenvolvimento da mente humana, das funções psíquicas superiores, constituintes do progressivo processo de humanização". (ARENA, 2010, p. 242). Desse modo, é de extrema relevância que o trabalho com a mesma seja planejado e intencional por meio da ação docente para que potencialize este desenvolvimento nas crianças.

Durante a elaboração do planejamento foi possível perceber o interesse da professora da turma em proporcionar às crianças atividades significativas que potencializassem a formação de leitores por meio de uma educação literária, visto que, entre uma hora-atividade e outra para pensar sobre o planejamento ela sempre mencionava:

> "Preciso me policiar pra trazer o contexto pras crianças, tem que fazer sentido, sem lições de moral com a história, esse processo é difícil, ainda mais quando sua colega do lado fica falando de usar esse mesmo livro pra trabalhar a letra A, é bem mais fácil do que pensar tudo isso né (risos). (INFORMAÇÃO VERBAL).

Após alguns dias com o planejamento pronto, a professora iniciou o desenvolvimento, o qual foi dividido em quatro momentos, totalizando 16 horas-aula. O primeiro momento contou com a motivação, assim, a professora apresentou às crianças, o contexto histórico da escrita, fazendo uso de imagens dos homens das cavernas e o pergaminho, enfatizando a evolução

e a relevância da escrita. Em seguida, a professora propôs a vivência de uma caverna fazendo desenhos com barro e depois a produção do papel do pergaminho com sulfite e borra de café.

Posteriormente, em roda no pátio, a professora propôs uma conversa com as crianças com o seguinte questionamento:

> P: Como foi participar desta atividade?
> C2: Eu gostei! O desenho deles é legal!
> C10: Siiim, é igual a gente quando desenha
> P: Isso! Nós podemos desenhar, registrar algo
> C8: Eu gostei mais do pergaminho (risos)
> C3: É bem velho né?!
> C12: Verdade, as letras são muito velhas também!
> C5: Eu gostei tanto de fazer igual ao homem das cavernas
> P: Que bom! Vocês são parte da história.
> (INFORMAÇÃO VERBAL)

Esse processo de motivação instigou as crianças para que falassem, pois, “quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, [...] mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (MELLO, 2004, p. 121). Assim, foi possível perceber que a proposta as entusiasmou e que isto não foi um fardo ou algo maçante, pelo contrário, apresentam significado ao abordar este assunto.

Nesse sentido, amparamo-nos em Zilberman (1985) que afirma que as pessoas aprendem a ler antes de serem alfabetizadas, somos instigados a entender um mundo transmitido por meio de letras e imagens. A leitura que coincide com um enriquecimento íntimo, pois, a imaginação da criança recebe inúmeros subsídios, ainda que não seja a leitura convencional.

O segundo momento foi a introdução, a qual, apresentou-se a autora e a obra para as crianças. Desta maneira, a professora utilizou uma foto de Ruth Rocha e propôs uma roda de diálogo:

> P: Está é a autora, que escreveu o livro
> C1: Ele parece minha vó (risos)
> P: Hoje ela já tem muitos anos
> C8: Eu também gosto, minha mãe sempre conta pra mim!
> P: Com Ruth Rocha também foi assim
> C9: Como é o nome do livro?
> P: O menino que aprendeu a ver

> C10: Mas ele não sabe ver?! Por quê? O que aconteceu?
> C11: Não! Eu acho que agora já aprendeu, eu acho!
> C6: É verdade! Olha o rosto dele, acho que está vendo!
> C5: Ela escreveu sozinha?
> P: Sim!
> C5: Ela que fez o desenho professora?
> P: Não, dessa vez o ilustrador foi outra pessoa
> C4: Eu gosto tanto de desenhar histórias!
> P: A ilustradora foi Madalena Matoso (apresenta foto)
> C4: Ela é bonita e desenha bonito. (risos)
> C12: Eu gosto de inventar história igual a Ruth Rocha
> P: Ela também gosta muito!
> TODOS: riem muito
> C13: Tô curiosa pra escutar está história.
> P: Acredito que vocês vão gostar bastante!

A conversa com as crianças sobre a autora e a obra foi extremamente significativa, pois, as fez perceber que um autor tem uma história por trás daquele livro.

Foi possível perceber nos olhos das crianças a curiosidade para saber quem era aquela mulher da foto e como e porque ela escreveu um livro que era tão famoso, além também da curiosidade em perguntarem sobre quem desenhou o livro, e o percurso de estabelecerem relações com situações do cotidiano e da própria autora. (DIÁRIO DE BORDO, 02/02/2018).

Diante das expressões e do espaço atribuído à fala das crianças foi possível perceber o que Manguel (1997) enfatiza sobre o conceito compreender, que significa que é o leitor quem deve atribuir significado a um sistema e depois decifrá-lo, afinal as crianças ainda não conseguiam decifrar o título com as letras, mas por meio da leitura e com relação obra autor e ilustrador atribuíram diversos significados e problematizam entre si e junto a professora sobre estes.

O terceiro momento, foi a leitura da história com apresentação das imagens para as crianças:

> Na frente das lojas por exemplo em cima dos prédios,
> Algumas figuras João entendia, flores, meninas...
> Mas havia outros sinais que Joãozinho não sabia
> O que seriam?
> Em cada rua na esquina,
> uma placa pequenina
> João quis saber:

> - O que é aquela placa mãe? Todas as esquinas têm.
> - É o nome da rua filho.
> João olhava, olhava e via um monte de desenhos que
> para ele eram assim (ROCHA, 1998, p. 4)

Estes aspectos demonstram que a literatura provoca uma vivência interna ao leitor, mesmo que a história ainda não tenha sido lida, a motivação e a introdução já causam a representação de um mundo representado no texto, mesmo quando se retrata um tempo longínquo do presente ou diferenciado como invenção do escritor, produz o sentimento de pertença, na medida que agita o imaginário e faz com que, de alguma maneira, esse se manifeste e transforme-se em linguagem. Assim, Zilberman (1985) reitera que eis porque leituras significativas confundem-se com nosso cotidiano, tornam-se lembranças perenes, explicam nossa própria vida. As crianças interviram na história, fazendo uso do que Cosson (2009) chama dos intervalos, “aferições” momentos destinados à compreensão de termos, comparações com a história, as crianças mencionaram:

> C3: Nossa ele é igual a gente!
> C5: Eu posso ser o Joãozinho (risos)
> C7:Eu também (risos)
> C11: Eu também posso, mas a professora não!
> P: Por que não?
> C13:Ué, porque a professora entende as placas e explica.

Com a participação das crianças compreendemos que a literatura tem um papel único na formação desde a mais tenra idade na vivência e escuta de textos, visto que, crianças não “alfabetizadas” são capazes de estar ativas no processo de leitura e de escrita, ao escutar uma história. (GIROTTO, 2016).

Além de se tornarem sujeitos ativos durante o percurso com participação, opiniões e argumentos, ao serem questionados fazendo com que a criança estabeleça sentido e significado na escuta da história, mas também na intervenção da mesma fazendo parte do processo. Mas a frente da história:

> A professora era uma moça alta, de óculos redondos.
> Ela mostrava as crianças uns cartazes coloridos, assim:

> E dizia: A - AVE
> E as crianças repetiam A - AVE
> E a professora escrevia no quadro negro.
> No dia seguinte aconteceu de novo
> João foi à escola.
> A professora dessa vez, mostrou outros cartazes
> Havia um assim:
> A professora dizia: D - D - D
> As crianças repetiam: D - D – D (ROCHA, 1998, p.8)

O quarto e último momento contou com a interpretação do texto pelas crianças mediado pela prática pedagógica da professora que questionou:

> E logo ao finalizar a história uma criança disse;
> C8: Mas tem coisa diferente da nossa sala.
> P: O quê?
> C8: Ué aqui a gente brinca para aprender as letras
> C2: É verdade, tadinho do Joãozinho nem tem parque
> C5: E a professora não faz coisa legal.

Diante da fala das crianças podemos trabalhar com inúmeros aspectos, todavia, enfatizamos a criticidade apresentada no discurso dessas crianças, a leitura de mundo e ampliação sobre esta criança ao analisar a história. Assim, é fundamental destacar que a Literatura Infantil abre caminhos para a aprendizagem de qualidades mentais fundamentais ao processo de humanização das crianças, contribuindo, portanto, para a formação de níveis elevados de consciência e de domínio da conduta. (VIGOTSKI, 2001).

Além também de tornar os sujeitos ativos e criativos assim como Arena (2010) afirma de que a leitura se revela como um elemento norteador para a produção de sentidos, ao passo que, na interlocução entre autor, leitor e obra, há o encontro de experiências que possibilitam um novo olhar, uma nova compreensão, um novo sentido para o que se lê. As crianças reiteram o que os autores apresentam com as falas de que:

> C1: A gente podia ir lá fora ver as coisas também né?!
> C12: Verdade! No meu ônibus tem letra bem grande!
> C7: No mercado também!
> C4: Tem um monte de letra aqui em São Luiz
> P: Mas será que são só letras espalhadas?

> C5: Nãaao professora, é tipo o desenho das cavernas.
> P: Como?!
> C5: Elas dizem alguma coisa!

Dessa maneira, percebe-se que as crianças durante o percurso da história realizaram o paralelo entre semelhanças e estranhamentos e ao final proporão uma possibilidade, além disso a leitura de mundo condiz com a proposta da professora que [...] em nenhum momento a história foi contada com intuito de mostrar as letras ou então houve uma fala da professora afirmando a similitude entre a prática social e a história, porém, a intenção era apenas de deleite de um momento de contato com a literatura. (DIÁRIO DE BORDO, 06/02/2018).

Nesse sentido, compreende-se que a ação docente, visando à literatura como expectativa de nova visão de mundo apresenta possibilidades de superação: de uma visão confusa, caótica, possibilitando galgar frente a formação de leitores com compreensão do texto e, consequentemente, de mundo, ao contribuir e estabelecer relações entre ambos.

Conclusões

Os resultados apontaram que o objetivo inicial de contribuir para as concepções e práticas educativas na Educação Infantil, especialmente as vinculadas às práticas didáticas de leitura mecanizadas e utilitárias, foram contempladas, pois, a prática da professora do P5 foi orientada por um planejamento que visava a ampliação do repertório e a mesma o cumpriu empenhando-se em possibilitar as crianças o acesso à cultura elaborada.

Portanto, percebeu-se que a literatura infantil pode contribuir para a mediação sobre o ato de ler, uma vez que esse processo pode criar condições para a criança interpretar a realidade e compreender-se no mundo. Afinal, a literatura provoca uma vivência interna ao leitor e produz o sentimento de pertença. Pois, foi possível perceber com a prática da professora que desde a Educação Infantil, mesmo sem deter os signos linguísticos as crianças realizaram interpretações e intervenções sobre a história lida, isto pode ser compreendido como ato de ler.

Nesta perspectiva, ressalta-se que é necessário pensar em práticas que possibilitem este deleite para que as crianças se interessem pela leitura e com este caminho cheguemos ao encontro do almejado, isto é, da formação de leitores e não de pessoas que apenas decodificam de maneira mecânica as letras.

É necessário percorrer esse caminho que exige ousadia e pressupostos que norteiam a prática pedagógica, no entanto, também fazem surgir resultados positivos frente à humanização e a compreensão de mundo.

Referências

ARENA, D. B. **O ensino da ação de ler e suas contradições**. Ensino em Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 237-247, jan./jun.2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210> Acesso em: 12 out. 2019.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

GIROTTO, C. G. S. **Celebrando possibilidades leitoras**: as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância. In: Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 4, jul./dez. 2016. Disponível:http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/index> Acesso em: 12 out. 2019.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MELLO, S. A. **Linguagem, consciência e alienação:** o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica. Marília: Unesp Publicações, 2004.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. **O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária**. Álabe, Spain, n. 6, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R. **A Literatura Infantil na Escola**. Porto Alegre. 5ª ed. Global, 1985.