

**LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL –
reflexões a partir de uma observação participante**

Cleufa Leandra Silva Oliveira¹ - keulean@yahoo.com.br
Ewerton de Freitas Ignácio² - ewertondefreitas@uol.com.br

Introdução

Este trabalho se origina de uma observação participante, realizada em uma instituição pública de educação infantil de Goiânia, em 2013, como uma das etapas da pesquisa de Mestrado intitulada “Leitura e escrita na educação infantil na perspectiva do letramento”, vinculada ao MIELT – Universidade Estadual de Goiás –, cujo objetivo é identificar as práticas de leitura e escrita vivenciadas por crianças em uma instituição de educação infantil e os sentidos e significados que essas práticas têm para elas. Um dos critérios para a escolha da instituição foi o fato de ela ter contemplado no Plano de Formação de 2012 a temática do letramento³. Esse critério foi pensado partindo da ideia de que o fato de terem realizado um estudo sobre a temática certamente teria provocado resultados positivos nas práticas dos profissionais da instituição. Ideia essa confirmada pela equipe gestora durante o primeiro contato da pesquisadora com o campo de pesquisa.

No entanto, as observações realizadas demonstraram uma realidade ainda contraditória entre os discursos e a prática pedagógica, o que, a nosso ver, tem relação com a história da educação infantil, marcada por políticas de cunho assistencialista e compensatório, e também pela forma como o ensino da leitura e da escrita vem ocorrendo no contexto educacional. No texto a seguir desenvolveremos essas ideias, trazendo ao mesmo tempo algumas das reflexões surgidas durante a pesquisa de campo, não só no que se refere à leitura e à escrita, mas também à relação adulto-criança dentro da instituição.

Revisão de Literatura

Assim como o assistencialismo e a escolarização são constituintes da história da educação infantil, as diferentes concepções sobre como a criança se apropria da leitura e da escrita marcaram seu ensino na pré-escola. A ideia de maturação para a aprendizagem do código escrito influenciou a disseminação de exercícios preparatórios, que consistiam basicamente de treinamento motor das crianças. Por outro lado, a “ideia de que a aquisição da leitura e da escrita corresponde à aquisição de um código de transcrição do escrito oral e vice-versa, bastando à criança memorizar as associações som-grafia” (BRANDÃO, LEAL,

¹Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), sob a orientação do Prof. Dr. Ewerton de Freitas Ignácio.

² Professor e coordenador do curso de Letras - UnUCSEH, e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás.

³Plano de Formação é o nome dado à formação continuada que acontece anualmente nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, cuja temática é escolhida pelo grupo de profissionais de cada instituição.

2011, p.16) passou a influenciar a disseminação de práticas baseadas na soletração de letras, sílabas e palavras.

Desde a década de 1970, várias pesquisas como as de Ferreira e Teberosky (1999) demonstraram que as compreensões das crianças sobre a escrita dependem de sua interação com esse objeto de conhecimento, e que não se limitam à aquisição superficial de um código, mas sim aos sentidos atribuídos a ele e ao uso que se faz dele socialmente. Apesar das muitas críticas tecidas a essa pesquisa, não se pode desconsiderar sua importância no que tange às mudanças na forma de se compreender a relação da criança com a cultura escrita.

Outras pesquisas que têm colaborado com o campo educacional dizem respeito ao fenômeno do letramento e podem ser encontradas em Tfouni (2000), Kleiman (1995), Kato (2002), Rojo (2009), Soares (2004) e Mortatti (2004), entre outros, sendo essas pesquisas que têm fomentado e justificado o estudo ora apresentado. Entendido como um conjunto de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita “em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (MORTATTI, 2004, p.105), o letramento tem provocado reflexões sobre o significado social da leitura e da escrita e sobre como a aquisição desses conhecimentos pode se dar de forma mais significativa nos ambientes escolares. Nesse sentido, alguns pesquisadores, como Soares (2004), têm defendido que é preciso alfabetizar em um contexto de letramento.

Em se tratando das instituições de educação infantil, entendemos que a leitura e a escrita podem ser trabalhadas também na perspectiva do letramento, não com o intuito de alfabetizar as crianças, mas sim de ajudá-las a compreender e a construir sentidos para essas linguagens, já que o registro escrito está presente nos diversos ambientes em que as crianças vivem. Entendemos, ainda, assim como Vygotsky, que “a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (1998, p.156).

Entretanto, percebemos que é preciso ampliar as discussões e publicações em torno desta temática, uma vez que concepções e práticas que já deveriam ter sido superadas ainda coexistem em ambientes educacionais, tal como descreve o relato abaixo, extraído do diário de campo da pesquisa ora apresentada:

(...) Após escolher o lugar onde cada criança deveria se sentar e acomodá-las nas mesas previamente distribuídas na sala, a professora, em pé, mostra um jornal e pergunta o que é. Uma das crianças diz que “é o jornal de hoje”. A professora indaga como elas podem fazer para descobrir. Nenhuma criança sabia dizer, então ela mostra onde fica a data do jornal, e compara com a data do dia, afirmando que era o jornal do dia anterior (domingo). Continua explicando que nesse dia o jornal traz algo especial (mostra um encarte destinado ao público infantil). Pergunta se as crianças sabem o nome do encarte. Uma delas diz “é o jornal das crianças!”. A professora fala o nome do encarte e lê uma das manchetes, que tratava de um assunto que havia sido trabalhado anteriormente: a dengue, e convida uma das crianças para ir à frente, falar sobre o que estava fazendo para combater o mosquito causador da doença. A criança diz que pediu ao pai para “esvaziar a piscina e jogar o lixo fora”. Outras crianças por iniciativa própria começam a dizer também o que estavam fazendo. A professora interrompe o grupo e chama atenção para o desenho na capa do jornal. Pergunta se as crianças sabem o que é, depois ela mesma diz e lê a manchete relacionada ao desenho. Depois explica que vai ler uma história que está no encarte. (...) De forma mais enfática fala o nome da personagem da história que pretende ler e depois pergunta para as crianças o que achavam que era. Essas levantam várias hipóteses. A professora então revela quem é a personagem e lê a notícia (não era história) que descrevia um animal brasileiro. Após a leitura, entrega folhas brancas para as crianças desenharem uma das manchetes. Algumas crianças não entendem o que é para fazer e começam a perguntar, outras entendem, mas começam a comentar que não sabem desenhar determinados elementos das manchetes lidas. A professora, recorrendo a um quadro

II SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS
X SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, MODERNIDADE E CIDADANIA
X SEMINÁRIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS
13 a 17 de maio de 2013

COMUNICAÇÃO ORAL

negro móvel, mostra como se desenha um determinado elemento de uma das manchetes. (Diário de campo, 11.03.2013).

O evento relatado demonstra que às crianças nem sempre é dada a possibilidade de escolha, uma vez que o lugar onde devem se sentar é determinado pela professora. Qual o motivo de tal estratégia? Separar as crianças que conversam? Juntar as que se encontram em níveis diferenciados de desenvolvimento? Promover sua interação, evitando formação de pequenos grupos? Não foi possível saber. No que diz respeito ao uso dos gêneros textuais e seus diferentes suportes no trabalho com o letramento, tal como sugere Rojo (2009), julgamos ser algo muito importante. No entanto, a forma como a professora desenvolve a atividade não atrai as crianças, pois pela disposição como estavam organizadas não era possível visualizar as imagens do jornal e nem sua formatação gráfica. Não lhes foi possibilitado tocar e manusear esse suporte textual e a atividade findou no desenho, cuja execução tornou-se completamente sem sentido. É possível constatar isso pela incerteza do grupo sobre o que e como desenhar e pelo pouco envolvimento com a atividade. Designado por Vygotsky como um “estágio preliminar no desenvolvimento da escrita” (1998, p.149), o desenho é uma importante atividade a ser desenvolvida pela criança, mas, assim como a escrita, precisa ter sentido e ser algo que possibilite expressão do público infantil.

Um segundo evento observado provoca reflexões parecidas e sugere outras novas:

A professora começa uma conversa com as crianças recordando uma pergunta feita por uma delas a respeito do *habitat* de um animal que estavam estudando. Explica que fez uma pesquisa em livros e na internet e que achou a resposta. Mostra um livro didático, lê o nome do autor, mostra a página que interessava a elas e lê um fragmento do texto do livro. Depois diz que na internet achou um texto de uma pesquisadora (...). Diz o nome da pesquisadora que escreveu o texto e comenta as descobertas feitas por ela. Depois passa a folha com o texto impresso por cada grupo de crianças (sentadas às mesas) para que elas vejam a ilustração do animal estudado. Logo em seguida a professora mostra uma atividade que preparou para as crianças. Apóia a cópia que tem em mãos na parede em um canto da sala e demonstra o que é para ser feito. Na tarefa havia três questões (enunciados). A primeira pede para as crianças desenharem os *habitats* do animal estudado em dois retângulos, a segunda para modelarem com massinha um animal citado na pesquisa e a última questão trazia três retângulos, cada um com o nome de um animal para as crianças identificarem e pintarem a palavra maior. Enquanto explica a atividade, a professora mostra qual é a palavra maior e demonstra em um quadro negro móvel como devem fazer para não pintar fora do limite do retângulo. Eu acompanho a realização da atividade por um grupo de quatro crianças. Uma delas tenta apagar desesperadamente a pintura que saiu do limite do retângulo do primeiro enunciado. Outra criança, vendo uma colega dispersa, cobra para que faça logo para ir para o parquinho. Logo a professora auxiliar passa entregando um pedaço pequeno de massinha para cada criança modelar o animal sugerido. As crianças que acompanho começam a dizer que não sabem como fazer. O mesmo acontece em outros grupos. A professora chama a atenção de todos para mostrar passo a passo como fazer a modelagem. Depois passa em cada mesa auxiliando as crianças. É ela quem praticamente modela para a maior parte delas. Nesse momento, as crianças ficam agitadas. Uma dupla levanta e começa a correr pela sala. A professora diz que “só vai para o parquinho quem estiver sentado”. Ao ouvir a professora, as crianças sentam. (Diário de campo, 13.03.2013).

Nesse relato, é possível identificar que, embora a professora planeje a atividade procurando se basear numa proposta de letramento, ela se equivoca no momento de desenvolver a atividade planejada e de cobrar das crianças um resultado. O livro didático, suporte de um texto científico, não chega às mãos das crianças. O objetivo que originou a atividade (onde vive um determinado animal), e que parece ter

surgido da curiosidade do grupo, foi pouco explorado. A leitura virou pretexto para a realização de tarefas e as crianças não tiveram a possibilidade de criar, uma vez que existiam modelos a serem seguidos. Algo que também chamou a atenção da pesquisadora foi que mesmo o enunciado para acharem a palavra maior não possibilitou nenhuma descoberta ou aprendizado pelas crianças. Elas pintaram a palavra que a professora indicou para pintarem, o que demonstra, mais uma vez, uma preocupação somente com o resultado. O controle do grupo por meio do que podem ou não fazer e de como devem fazer ficou evidente, assim como o uso da autoridade da professora para efetivar esse controle. A preocupação das crianças, por sua vez, foi a de tentar corresponder às expectativas da professora para poderem ir para o parque, ou seja, ir brincarem.

Nesses recortes, assim como em outras situações observadas, foi possível perceber que a leitura

acaba sendo proposta para a infância não em função dos seus interesses abrangentes, seus desejos mais profundos e vibrantes, como por exemplo a apropriação, a compreensão, a participação do e no mundo, mas em função de interesses imediatistas, pragmáticos, produtivos incrustados nas instituições especializadas e por elas definidos; interesses, de resto, que obviamente não conseguem tocar fundo crianças e jovens, sobretudo porque desvinculados daqueles mais abrangentes e fortemente motivadores – os do mundo. (PERROTTI, 1990, p.101)

Assim como a leitura, a escrita foi usada para fins utilitários e não teve relevância para as crianças; o jornal, o texto didático ou científico foram pretextos para uma produção mecânica e sem sentido, e que confirma que de nada adianta apresentar textos para as crianças, numa aparente proposta de letramento, se o objetivo maior de tais propostas for a repetição e a realização de tarefas que não promovem reflexões, que não ajudam as crianças a perceberem a função social da escrita.

Metodologia

A pesquisa de cunho etnográfico envolve três etapas: observação participante, análise documental e entrevistas, encontrando-se, esta pesquisa, atualmente na primeira etapa. Os eventos relatados neste texto são recortes retirados do diário de campo da observação participante. Na tentativa de se compreender esses eventos, foi feita uma análise deles recorrendo ao aporte teórico que subsidia a pesquisa, tais como os escritos de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem na criança e as pesquisas de Tfouni, Kleiman, Kato, Rojo, Soares e Mortatti sobre o letramento.

Conclusão

Os relatos e reflexões apresentados neste texto não têm por objetivo condenar as professoras da turma observada, e sim incomodar e provocar a todos que estão envolvidos com a educação infantil: universidades, órgãos do governo, pesquisadores, gestores, professores e pais, porque essas reflexões não apontam problemas de um profissional e sim desafios postos às instituições de educação infantil e às escolas de modo geral. Se angustiada estava a professora, e isso ela demonstrava em suas conversas informais com a pesquisadora, angustiada também ficava a pesquisadora, porque percebia que era enorme o seu esforço para realizar o que considerava ser um bom trabalho de leitura e escrita, embora sua prática

não fosse coerente com os estudos e compreensões que demonstrava ter. É preciso também pontuar que o contexto de trabalho não a ajudava muito: uma auxiliar pouco envolvida, espaço físico inadequado, barulhos externos constantes, sem contar as outras questões que envolvem a profissão docente.

Essas questões não impedem em absoluto o desenvolvimento de um trabalho que respeite as crianças e suas especificidades, que valorize sua produção e promova a construção, por elas, de sentidos a respeito do mundo em que vivem. No entanto, são aspectos consideráveis no processo de enxergar a criança como sujeito sócio histórico, o que exige uma desconstrução da relação vertical que sempre existiu entre adultos e crianças e uma reflexão constante do professor sobre sua prática, bem como a implantação de políticas de valorização desse profissional.

No que diz respeito ao trabalho com o letramento, faz-se necessário um amplo debate sobre como ele pode ser efetivado nas instituições educativas e o que se quer com ele, porque se o objetivo for a formação de sujeitos mais ativos, com maior autonomia e criticidade, faz-se necessário superar práticas que fortaleçam a coerção e o autoritarismo, faz-se necessário dar voz aos textos, aos discursos e, sobretudo, aos sujeitos que os ouvem.

Referências

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. LEAL, Telma Ferraz Leal. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa (org.). *Ler e escrever na Educação Infantil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7.ed. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, abr.2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.