



I Congresso Nacional de Linguagens e Representações: *Linguagens e Leituras*
III Encontro Nacional da Cátedra UNESCO de Leitura
VII Encontro Local do PROLER
UESC - ILHÉUS - BA/ 14 A 17 DE OUTUBRO 2009

A LEITURA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Célia Cristina de Oliveira- UFBA
cco@ufba.br

Resumo: Esta investigação tomou a linguagem no contexto escolar, procurando observar as práticas de leitura de crianças pequenas na transição da Educação Infantil – EI para o Ensino Fundamental – EF. Foi de interesse saber como as escolas tratam a linguagem na transição destes níveis de ensino, vez que esta passagem configura-se também na criança novas organizações cognitivas e os primeiros encontros com a escrita. Buscou-se, ainda, investigar se estas práticas escolares enfatizam paradigmas interacionistas e, caso identificados, observar possíveis diferenciais piagetianos e vygotkianos referentes à linguagem e à leitura. Para tal, foi estabelecido o objetivo de identificar o tratamento escolar dado à linguagem, à leitura e à escrita, particularizando aqui a leitura literária. Foram utilizados, como material de investigação, livros didáticos, relatos de experiências de professores e textos oficiais para Educação Infantil e Ensino Fundamental. Este material foi sistematizado e analisado a partir de referenciais teórico-metodológico de análise de conteúdo e análise de discurso. Os resultados preliminares alcançados parecem indicar que existe uma tendência em não considerar a Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental, surgindo, neste contexto transitório, a prática dominante da instrumentalidade da alfabetização e do letramento, sendo, portanto, possível supor descontinuidades de leituras. Segundo, parece existir certo domínio de orientações construtivistas nos discursos pedagógicos para a leitura da criança, contudo relatos de experiências mostram outras orientações aqui codificadas como alternativas. Estas orientações incluem, por exemplo, a escolha livre dos textos para leitura e a prática de contar histórias que, se consideradas pelas políticas educacionais como práticas contínuas nos níveis sucessivos de ensino, provavelmente provocariam outros efeitos educacionais especialmente nas aprendizagens da EI e do EF.

Palavras-chave: Leitura. Linguagem. Educação infantil. Ensino fundamental. Aprendizagem

Introdução

São bastante conhecidas entre educadores as discussões sobre linguagem no âmbito das teorias interacionistas. Estas discussões giram basicamente em torno das teorias construtivista de Jean Piaget e da sócio-histórica de Lev Vyotsky. De um modo geral, considera-se o interacionismo como um paradigma que descreve e demonstra alguns princípios gerais sobre o desenvolvimento humano e cognitivo, mas que apresentam vários aspectos específicos diferenciados sobre funções e aquisições cognitivas e também sobre linguagem. Este trabalho tem como objetivo tomar a linguagem como foco de estudo, investigação e discussão no âmbito escolar, através da leitura e da escrita, procurando demonstrá-las por meio de materiais escolares didáticos utilizados nas práticas pedagógicas, relatos de educadores e de textos oficiais relativos ao ensino na Educação Infantil (EI) e no Ensino Fundamental (EF).

Considerada do ponto de vista piagetiano, a linguagem surge após a conquista de estruturas psíquicas do pensamento e possibilita a expressão deste como, por exemplo, a evocação de objetos ausentes e de acontecimentos passados; aqui, o pensamento antecede a fala e a linguagem, sendo o seu surgimento também conceituado como função simbólica. Esta função muda qualitativamente as relações da criança com seu mundo imediato e com os adultos que lhe são próximos. Em Vygotsky, pensamento e linguagem interagem desde o início da vida, principalmente através de gestos e sinais não verbais. Nesta última abordagem, a linguagem é tomada como aquisição que modifica as funções mentais e está ligada ao pensamento desde o nascimento. Ela formata pensamentos e sistematiza as experiências diretas das crianças. Davis e Oliveira (1996, p.49) descrevem estes processos na perspectiva sociointeracionista:

A forma como a fala é utilizada na interação social com adultos e colegas mais velhos desempenha um papel importante na formação e organização do pensamento complexo e abstrato individual. O pensamento infantil é amplamente guiado pela fala e pelo comportamento dos mais experientes e gradativamente adquire capacidade de se auto-regular.

O fato de que existam pensamentos antes da linguagem e leituras de palavras é uma premissa defendida por Paulo Freire e aceita por vários autores também brasileiros que estudam a leitura a exemplo de Martins (2007), que, ao formular a questão o que é leitura, assume a premissa freiriana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, para buscar resposta compartilha então o princípio de que processos cognitivos antecedem a leitura alfabética:

Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará, porém, decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicaríamos as expressões de uso corrente “fazer a leitura de um gesto de uma situação “ler a mão”, “ler o olhar de alguém”, “ler o tempo”, “ler o espaço”, indicando que o ato de ler vai além da escrita? (MARTINS, 2007, p.7).

Ferrara (2007) também descreve, define e explica sobre essas leituras sem palavras, típicas do aprendizado de crianças pequenas, e se refere a textos sem palavras, leituras com linguagens não verbais que, segundo ela, são bastante eficientes no mundo

da comunicação humana e os define como textos sem palavras, como signos não verbais de baixa definição.

Essa associação entre textos não verbais e leitura sem palavras das crianças encontra explicações na gênese e evolução da leitura infantil, explicadas pelas teorias interacionistas, tanto vygotskianas como piagetianas em seus enfoques psicogenéticos aqui privilegiados como formas de entender e explicar várias atividades infantis como também para apoiar as possíveis evidências buscadas nos materiais aqui analisados. Moscovici (2003) trata desta temática interacionista para explicações, no nível das representações, que perpassam tanto a oralidade como a escrita, e termina por apontar a noção “primitiva” atribuída por Piaget às representações infantis e a noção “coletiva” das representações de fundamento histórico-cultural explicada por Vygotski.

Palo e Oliveira (2006, p.44-45) enfocam o livro de leitura infantil desde os seus primórdios e para estas autoras este tipo de livro procura responder a duas questões básicas em torno das figuras, dos textos, tomando estas formas, entre as imagens, o visual e o texto verbal: “[...] os textos da literatura infantil pautam-se pelo resgate da oralidade, bebendo sua fonte originária do ato de narrar”, e formas analógicas só permitem um controle precário no processo da leitura, que se manifesta por signos de ação (índices) ou de semelhanças (ícones). “Escrever como se fala; eis aí a tarefa a que se coloca o narrador do texto literário infantil para captar o repertório do seu público numa comunicação direta e envolvente” (PALO; OLIVEIRA, 2006, p.51). E completam (2006, p.45):

No caso da literatura infantil, incorporar ao código escrito esse atributo de oralidade, é basicamente, substituir a sucessividade, a hierarquização, a contigüidade, a separação entre elementos e o cunho analítico das sistematizações simbólicas pela simultaneidade, coordenação, similaridade, inclusão e síntese das formas analógicas do pensamento.

Solé (1998), participando também do conceito de leitura não apenas como decodificação, mas também como interação, enfoca o contexto escolar e defende não só a aquisição da leitura na escola, mas também o desenvolvimento do seu aprendizado como imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas. Ressalta, ainda, que a falta da leitura provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar esta aprendizagem, sendo que o desenvolvimento da leitura deve evoluir para alcançar o conhecimento. Para Solé, na Educação Infantil (EI), os professores dedicam tempo e esforço para iniciação da criança pequena no código, mas grande parte de alunos domina, de forma incipiente esta decodificação na série inicial do Ensino Fundamental (EF). Mostra ainda que o ensino e a aprendizagem da leitura no contexto escolar em geral obedecem a um padrão de práticas pedagógicas como uma sequência de poucas variações que, uma vez dominadas, revela êxitos na passagem deste aprendizado em nível do EI para a EF:

Em geral essa sequencia inclui a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros “acompanham” em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro este costuma ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste por outro aluno. Depois da leitura elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formulados pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe

morfológica, ortografia, vocabulário e eventualmente a compreensão da leitura. (SOLÉ, 1998, p.34).

Compartilhando também o conceito interativo de leitura, Rangel (2005) acrescenta em suas investigações escolares a noção de construção de sentido e explora através de pesquisas o universo da leitura escolar indagando professores leitores nos seus cotidianos. Embora não faça distinção entre leituras para crianças, ela diz:

Os indícios fornecidos pela história de leitura das professoras, embora com ausência de outros dados merecedores de atenção, como os livros que costumamos ler, situações prazerosas ou não de leitura e outras sinalizações, sugerem que o material disponível e a frequência de leitura de histórias mediados pelo adulto na infância, influenciam o desenvolvimento do sujeito como leitor, oferecendo um campo propício para investigar-se até que ponto esta história tece a história que hoje escreve na sala de aula com os alunos. (RANGEL, 2005, p.106).

Barbosa (2009) explora o universo da construção do sentido e dos significados em textos e imagens, destacando a polissemia da imagem e evidencia um tipo de conhecimento que não é puramente conceitual. Não enfoca livros de literatura, mas explica que diferentes linguagens são mobilizadas para a construção do sentido e, além do mais, provocam o surgimento de diferentes estilos cognitivos que, por sua vez, são construídos com base em várias formas de pensar.

Sarno (2000) oferece um exemplo investigativo bastante expressivo da leitura de literatura por crianças escolares, demonstrando que há uma visão habitual de leitura usada na escola com ênfase na oralidade. Após pesquisar a leitura na escola, escutando crianças de ensino fundamental público, a autora coletou narrativas destas crianças, realizou entrevistas sobre histórias indicadas para leitura pelos professores e como pesquisadora apresentou histórias para a leitura das crianças durante a própria investigação. Terminou, assim, por resgatar as temáticas emergentes nesse universo, evidenciando, no coletivo da sala de aula, o universo simbólico das narrativas infantis e, aí, a constituição subjetiva em condições sociais objetivas, ou seja, as singularidades dos sujeitos leitores. Por fim, evidenciou que a leitura não é so oralização, mas também função operadora, demonstrando a leitura como prática de significância e produtora de efeito de sentido. Como se pode constatar neste tipo de investigação, a leitura para crianças em formação é importante porque, além da oralização e da produção de sentido, ela evidencia emergências de singularidade dos sujeitos, e estes episódios em práticas escolares possibilitam, além do aprendizado específico das matérias, podem vir a propiciar crescimentos pessoais.

Como bem demarca Filho (2007, p.7), é bastante comum na realidade pedagógica brasileira a consideração do texto da literatura como pretexto para a compreensão da língua que a leitura da literatura põe em circulação e apropriação de um objeto estético próprio desta linguagem: “O texto da literatura é um objeto de linguagem ao qual se associa uma representação de realidades físicas, sociais e emocionais mediatizadas pelas palavras da língua na configuração de um objeto estético”. E mais, traz a marca da opacidade, ou seja, uma decodificação ligada às possibilidades e ao universo cultural do leitor; enfim, diz ele, uma multissignificação.

Foi na compreensão dessas orientações teóricas acima mencionadas que a presente investigação procurou descrever através de unidades de análises, categorias por temas, buscar conceitos e sentidos para linguagem e leitura literária no contexto da

educação infantil e do ensino fundamental em nossa realidade resgatados através de discursos oficiais e didáticos, na tentativa de identificar como se dá esta leitura na passagem da EI para a EF em nossa na realidade educacional brasileira.

2 Materiais, método e descrições

Para fins de procedimento de técnica investigativa, foram analisados como material: relatos de experiências pedagógicas de leituras; textos oficiais sobre leitura na Educação Infantil e Ensino Fundamental; livros didáticos e eventualmente projetos pedagógicos. As análises de conteúdo fornecem informações importantes que possibilitam a sistematização do material de investigação, tal como orienta Bardin (1997). A referência à análise de discurso amplia possibilidades, pois torna viável trabalhar não só com unidades de análises, mas também com temáticas e sentidos. Possenti (2009) faz ampliações para leitura e linguagem quando associa leitura à análise de discurso, classificando dois tipos diferenciais de texto: o que tem circulação social, mas não tem sentido, e outro tipo, que também tem circulação social, mas é possuidor de sentido. Esta última possibilidade é apropriada e oportuna para a compreensão do universo da leitura literária.

2.1 Relatos de experiências

Os trechos abaixo são descrições de educadores coletados em bibliografias diversas que falam de suas experiências e resultados com práticas de leituras em instituições educacionais:

Silva (1996) relata uma experiência realizada com a participação de professores e bibliotecários com o objetivo de dinamizar a leitura em escolas de ensino fundamental e médio 1º e 2º grau. Embora não forneça detalhes específicos sobre leituras literárias e a leitura da criança nas primeiras séries, ele relata resultados tais como: a necessidade de desenvolver lutas para a instalação de bibliotecas escolares; variar a tipologia de textos conforme as exigências psicológicas do leitor; diferenciar a leitura mecânica (mera decodificação dos signos que estruturam o texto) da leitura compreensiva (interação do leitor com o texto atribuindo significados); formar clubes de leituras nos níveis escolares; exercitar a crítica aos livros didáticos e, por fim, a compreensão de que a escolha dos livros pelos alunos deve ser livre.

Lima (1999, p.32) relata uma experiência de letramento na qual foi feita leitura com crianças de Educação Infantil em rede municipal de ensino. A experiência é denominada por uma metodologia praxista inovadora numa visão sócio-histórica para a construção do conhecimento, utilizando o texto de leitura construído pelas próprias crianças, e relata:

Partindo da realidade cotidiana, trouxemos um texto produzido por uma criança de pré-escola que revelava os problemas vivenciados por ela no contexto familiar. Este momento foi rico, pois proporcionou a abertura de novos caminhos, novas reflexões e considerações acerca do aspecto sócio-econômico da realidade da comunidade. Deve-se garantir que cada resposta das crianças gere uma nova pergunta, estabelecendo-se assim um diálogo e garantindo a polifonia, aspecto importante na visão sócio-histórica. (LIMA, 1999, p.32).

2.2 Textos oficiais sobre linguagem e leitura na educação infantil

Os trechos de textos a seguir inseridos foram retirados de conteúdos normativos oficiais para o ensino da linguagem para crianças e para orientar os professores que atuam na EI:

O trabalho com a linguagem oral nas instituições de educação infantil tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa. (BRASIL, 1998, p.119).

A roda de conversa tem se transformado em estratégias comum nas instituições de educação infantil, marcando um momento definido, na rotina, em que as crianças sentam em roda com o professor para conversar. (BRASIL, 1998, p.119).

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. (BRASIL, 1998, p.141).

[...] os textos mais adequados são as embalagens comerciais, os folhetos de propaganda, as histórias em quadrinhos e demais portadores de conteúdo que possibilitam às crianças deduzir o sentido a partir da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo. (BRASIL, 1998, p.142).

A educação infantil não é um período preparatório para a escolaridade futura. Nessa perspectiva o trabalho com a faixa etária de zero a seis anos envolve ações de cuidados e educação de forma indissociável. (BEAUCHAMP, 2005, p.34).

Entendemos a Educação Infantil como um tempo de formação e que esse tempo vivido pelas crianças proporciona o seu desenvolvimento. (BEAUCHAMP, 2005, p.34).

2.3 Textos didáticos do ensino fundamental

Os textos a seguir foram retirados de livros didáticos para o ensino de linguagem, alfabetização e língua portuguesa e para orientação de procedimentos didáticos para professores no EF.

As atividades de alfabetização constituem-se, portanto, meio para o estabelecimento de relações entre diferentes convenções e códigos, e para a reflexão sobre estes nos processos das práticas discursivas e sociais. (FONTANA et al., 2005, p.6).

O trabalho de leitura, de expressão oral e de reflexão sobre o sistema alfabético de escrita pode e deve ser sistemático e diariamente desenvolvido em sala de aula. (FONTANA et al., 2005, p.6).

Convém lembrar que a criança já faz uma leitura de mundo antes de entrar para a escola. (CORREIA; PANTAROLLI, 1999, p.12).

Nas séries iniciais, durante a alfabetização, o aluno vai adquirir automaticamente a língua escrita que ainda não domina, mas não desconhece completamente. (CORREA; PANTAROLLI, 1999, p.12).

Ler é ter capacidade de decifrar e decodificar toda manifestação de pensamento formulada e colocada de forma escrita por outra pessoa. (SILVEIRA, 1995, p.II).

[...] a língua escrita se apresenta de forma mais complexa do que a língua falada. (CORREA; PANTAROLLI, 1999, p.12).

Linguagem oral é a expressão natural e básica da língua. Assim, cabe à escola oferecer ao aluno a oportunidade de expressar suas idéias, conhecimentos e experiências na sua forma de comunicar e no seu dialeto, sendo ouvido e respeitado nos seus pontos de vista. (SILVEIRA, 1995, p.IV).

O material didático-pedagógico proporciona ao professor formar falantes, leitores e redatores eficientes em língua portuguesa. (SILVEIRA, 1995, p.II).

2.4 Textos oficiais sobre alfabetização e letramento

Os trechos dos textos a seguir foram coletados na página eletrônica do MEC, Ministério da Educação e Cultura do Governo brasileiro.

Atualmente, ser alfabetizado, isto é, a simples aquisição do código escrito, tem se revelado insuficiente para responder adequadamente às necessidades do mundo moderno. (BRASIL, 2009, p.34).

[...] além de aprender a ler e a escrever, o indivíduo precisa apropriar-se da função social da leitura e da escrita, isto é, deve ser capaz de fazer uso dessas duas práticas no dia-a-dia. É o que muitos chamam de letramento. (BRASIL, 2009, p. 34).

É o reconhecimento da importância do letramento como direito de toda criança para sua formação cidadã [...] e para o pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2009, p.34).

[...] a apropriação do sistema de escrita supõe capacidades, conhecimentos e atitudes tais como: conhecer o alfabeto; compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; dominar convenções gráficas; dominar relações entre grafemas e fonemas; conhecer e utilizar diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva); compreender a caracterização gráfica e funcional das letras; dominar regularidades ortográficas. (BRASIL, 2009, p.1).

[...] a compreensão e valorização da cultura escrita supõe capacidades, conhecimentos e atitudes tais como: desenvolvimento de capacidades específicas para escrever; conhecer usos e funções sociais da escrita; conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade; saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar. (BRASIL, 2009, p.16).

3. Resultados e análises

As unidades de linguagem e leitura nos materiais coletados e descritos acima evidenciam que o trabalho escolar com a linguagem oral na Educação Infantil, tal como a roda de conversa, a escuta da leitura da professora e a leitura de imagens não podem ser consideradas preparatórios e nem continuidade para o trabalho pedagógico com a linguagem no Ensino Fundamental, dadas as dimensões que assume a alfabetização como processo instrumental entre estes dois níveis escolares. É possível identificar que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não mantém uma continuidade das leituras, em particular da leitura literária, ganhando ênfase, então, a alfabetização, o letramento e a língua portuguesa no nível fundamental.

Decifrar, decodificar, passa a ter domínio para a formação de redatores que, antes, se supunha serem falantes. O trabalho da leitura como oralidade passa a abranger o universo das reflexões do sistema alfabético para uma aquisição da língua escrita e do estudo das relações entre diferentes convenções e leitores da língua materna.

É perceptível que, mais do que conhecer o alfabeto e desenvolver capacidades específicas para escrever, a alfabetização e o letramento estão relacionados e, do ponto de vista do nosso contexto, exigem-se a valorização da cultura e da escrita e o conhecimento dos usos e funções sociais desta para fins de cidadania.

4. Algumas conclusões

Há, no nível do Ensino Fundamental, um predomínio do letramento e da alfabetização, como momentos instrumentais da língua materna. O universo da leitura passa a fazer parte do ensino da língua, em nosso caso, a portuguesa. É possível concluir que esta passagem se faz de maneira descontínua, automática, e não resgata as experiências da leitura infantil da etapa anterior, tão rica de possibilidades educacionais e de crescimento pessoal.

5. Referências

- BARBOSA, Andréa. Significados e sentidos em textos e imagens. In: BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar T.; HIKIJI, Rose S. G. (Org.). **Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos**. Campinas: Papyrus, 2009. p.71-84.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRASIL. **Alfabetização e letramento**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 1º out. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil: Conhecimento do Mundo**. Brasília: SEF, 1998. v.3.
- BEAUCHAMP, Jeanete. **Interação de creches e Pré-Escolas: habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil**. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, Brasília, MEC/SEF, p.34-37, 2005.
- CORREA, Maria; PONTAROLLI, Bernadette. **Ensino Fundamental: Português 1ª Série**. São Paulo: Scipione, 1999 (Coleção Novo tempo).
- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FERRARA, Lucrecia D. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FILHO, Domício Proença. **A linguagem literária**. São Paulo, Ática, 2007.

FONTANA, Maria I.; COLLA, Mayli; SALAMUNES, Mara L. **Alfabetização Saberes e Linguagens**: Manual do Professor. Curitiba: Base, 2005.

LIMA, Eliane de Araújo. **A educação na visão do letramento**. Revista Criança do Professor de Educação Infantil, Brasília, MEC/SEF, p.30-33, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2005.

PALO, Maria; OLIVEIRA, Maria R. **Literatura Infantil Voz de Criança**. São Paulo: Ática, 2006.

RANGEL, Jurema N. M. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SARNO, Silvano M.G. **Da linguagem**: a leitura da literatura na escola como prática de significância. 2000. 000f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação da UFBA, Salvador, 2000.

SILVA, Ezequiel T. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 2005.

SILVEIRA, Wilma R. **Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais, Ciências**; 1ª a 4ª série: Manual do Professor. São Paulo: Ática, 1995 (Coleção Quero aprender).

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas de discurso**. São Paulo, Parábola, 2009.