

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS DE LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autora: Késia Kalinne Costa Vieira

Universidade Estadual da Paraíba – UEPB kesiakalinne@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho é resultado de relato de experiência vivenciado na Creche Municipal Nenzinha Cunha Lima, situada em Campina Grande, -PB, na turma de Maternal II, com o objetivo de desenvolver uma relação de prazer entre a criança e o livro, observando que muitas práticas pedagógicas na Educação Infantil utilizam a leitura literária com leituras mecânicas, conteudistas, moralizantes entre outras ações escolarizantes desconsiderando a criança em suas múltiplas linguagens. Neste sentido, existe uma urgente necessidade de os professores, mediadores deste processo, ressignificarem suas práticas docentes a fim de possibilitarem vivências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança e suas maneiras peculiares de sentir, ver e perceber o mundo. Para Brandão, Melo e Mota (2009), devemos aproximar o livro o máximo possível da ludicidade que se instala nas brincadeiras a fim de que a criança possa tecer suas leituras de modo que possa fruir, nutrindo seu imaginário, ressignificando suas práticas e ações sociais, favorecendo a formação e maturação de sua identidade. Assim, durante este processo, buscamos despertar o gosto pela leitura prazerosa, instrumentalizando o pensamento, a fantasia do imaginário infantil na relação com o mundo literário. Palavras-Chave: Leitura, Educação Infantil, Ludicidade.

INTRODUÇÃO

Em um rápido olhar para as rotinas das salas de educação infantil é comum encontrarmos espaços e práticas que revelam uma educação adultocêntrica, com rotinas rígidas, secas, uniformes e que negam aquilo que está posto pelas DCNEI, em seu artigo 9º, que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas desta etapa da Educação Básica são as *interações* e *brincadeiras* através das quais as crianças devem ser expostas a situações de aprendizagens onde possam construir conhecimentos por meio de suas ações e interações entre seus pares e com os adultos. São exemplos destas práticas estanques, situações em que crianças bem pequenas realizam atividades de cobrir pontilhados ou mesmo apresentam-se silenciosas, inertes numa sala de aula, diante de um professor que lê uma história de forma mecânica e fria solicitando posteriormente que a turma diga o nome da história e faça uma “bela pintura” ou “ilustração” dando por encerrado o momento denominado de ‘hora da leitura’ ou outra nomenclatura que remeta à vivência com leitura. Diante deste tipo de situação, fica notório que a concepção de criança e de leitura vigentes, não favorecem a formação do sujeito tão pouco de um leitor proficiente, alvo de nossa discussão, ao contrário, este tipo experiência é responsável por desencadear aspectos negativos, frustrantes, acarretando traumas indelévels na relação deste sujeito com o livro e com a leitura. Assim, é indiscutível o papel do professor na mediação destes momentos a fim de possibilitar e favorecer experiências exitosas na formação e na relação das crianças com a leitura e o livro, de tal forma que, o livro e a leitura sejam vistos pelas crianças como brinquedos através dos quais sejam atraídos para diversão e encantamento. Para possibilitar isso, é importante ressaltar que os docentes devem ter em mente que a criança deve ser vista como um ser completo, sujeito ativo e o professor como mediador destas práticas, deve refletir e perceber que é possível e necessário proporcionar espaços lúdicos que atendam às necessidades que povoam o universo infantil, que sejam desprendidas de ações escolarizantes, momentos estanques ou moralizantes estabelecendo prazer entre a criança e o livro e possibilitando vivências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança e suas maneiras peculiares de sentir, ver e perceber o mundo. Além disso, nutrir o imaginário infantil, ressignificando suas práticas e seus papéis sociais, favorecendo a formação e maturação de sua identidade, pois é pela leitura que o sujeito constrói, desconstrói, reconstrói conceitos relevantes para sua formação enquanto ser humano, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade comunicativa.

O Currículo na Educação Infantil: A Criança e suas múltiplas Linguagens

Considerando a infância como o lugar histórico onde se produz cultura e conhecimento e ao se ter em mente que as instituições de educação infantil constituem-se em um dos espaços responsáveis por possibilitar isto, faz-se necessário refletir sobre o quê ofertar e como selecionar experiências exitosas e significantes para estas crianças. Diante de tal problemática, é preciso considerar ainda que o *cuidar* e o *educar* devem ser práticas indissociáveis, assim como referenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), e que uma reflete a outra, de modo que, o ato da criança alimentar-se, vestir-se, lavar-se, controlar o corpo, e os movimentos, brincar, entre outras ações, refletem suas práticas sociais e são produtos culturais ressignificados. Nessa perspectiva, estes atos não são aleatórios, ou ações vazias de significados, mas envolvem emoção, desejo, corpo, pensamentos e linguagens outras. Isso ocorre porque desde cedo, as crianças utilizam diversas formas de linguagens para estabelecer interações com o outro e continuam a produzir diversas formas de linguagens que devem ser sistematizadas e oportunizadas nos currículos e nas propostas pedagógicas direcionadas à educação infantil. Nesse sentido, o conceito de linguagem aqui concebido, não está limitado apenas ao sentido de linguagem verbal, oral ou escrita, mas no sentido amplo de compartilhar sentidos e comunicar significados. Assim, o currículo deve proporcionar experiências para que as crianças interajam e transitem com segurança e autonomia, construindo sua identidade social considerando os aspectos cognitivos, motores, socioculturais e afetivos. Consoante a isso, as DCNEI (2009), apontam princípios que devem nortear a elaboração de propostas pedagógicas denominados princípios éticos, políticos e estéticos. No conjunto de tais princípios, verifica-se que a

criança passa a ser vista não apenas em seus múltiplos aspectos de desenvolvimento, mas como cidadã que tem garantido o direito a uma prática pedagógica recheada de diferentes conteúdos, que se evidenciam em diversas situações e atividades, oportunizando-a a experiências significativas ao seu desenvolvimento e ao seu tempo de ser criança.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016), seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados nas práticas pedagógicas da educação infantil, a saber: Os direitos de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se de modo que a criança se aproprie do conhecimento por meio de ações e interações planejadas.

Dito isso, é importante verificar que apesar de tais princípios e direitos de aprendizagem nortearem as práticas pedagógicas vigentes, é comum nos depararmos com práticas que apresentam atividades mecânicas, descontextualizadas, insignificantes, adultocêntricas, que se apresentam sob rotinas rígidas, uniformes desconsiderando a singularidade da criança e que cerceam o espaço das escolhas. No entanto, parte do trabalho do educador consiste em selecionar, organizar, planejar, refletir e mediar o conjunto das práticas e interações garantindo a diversidade de vivências que promovam o desenvolvimento pleno da criança em suas múltiplas linguagens – visão, estética, ótica, ética – conforme Brandão, Melo e Mota (2009).

Concepção de criança: A criança como centro das vivências na Educação Infantil

Com o surgimento da infância foi concebida uma nova visão sobre a criança e suas peculiaridades, com seu modo de ser e star no mundo, como sendo diferentes das condições dos adultos. Nesse novo contexto, muda-se o olhar sobre a criança e ela passa a ocupar um lugar de direito antes negado. Apesar disso, tal mudança não assegurou que, em muitos contextos, a criança ainda continuasse invisível aos olhos dos adultos. Segundo Borba (2007), “o lugar em que a criança passou a ser colocada foi o da incompetência, i-maturidade, i-racionalidade, o lugar da ausência, do vazio que precisa ser completado...”. Sob esta ótica, a criança é vista como um ser passivo e incapaz de agir, pensar e refletir sobre suas ações, dependendo da ação de outrem para vir a ser. Para a autora, uma forma de retirar as crianças dessa condição invisível, é considerar os seus modos próprios de ver, ser, e estar no mundo como agentes da própria cultura. Deste modo, a concepção de criança que norteia nossas ações neste estágio, estão embasadas no Artigo 4º das DCNEI que definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL,2009).

Pensar a criança como Sujeito histórico e de direitos, pressupõe que deve-se ter em mente um ser completo, sujeito ativo e o professor de educação infantil como mediador dos processos de aprendizagens, deve refletir sobre a necessidade de proporcionar situações e vivências em que a criança seja protagonista de suas ações, interagindo em suas formas próprias de expressão e socialização produzindo e reproduzindo cultura, divergindo de alguns modelos de educação infantil onde o professor ocupa o lugar de destaque e se pressupõe a criança como receptora de informações, desprovida de potencial, incapaz de produzir conhecimento e intervir conscientemente em seu mundo. Portanto, faz-se necessário pensar numa práxis que privilegie e dê visibilidade à criança considerando-a como ser singular, interativo e dinâmico e que se desenvolve por meio dos contextos culturais nos quais se insere.

Considerações acerca do Planejamento: O Planejamento como espinha dorsal da prática docente.

O planejamento é o ato prévio de tentar organizar, conscientemente, uma ação ou conjunto de ações tendo em vista objetivos específicos. Tal atitude, manifesta-se na sociedade desde situações simples a situações mais complexas ou elaboradas e acontece de modo, muitas vezes inconsciente ou automático. Planejamos o que vamos vestir, o que vamos comer, o que comprar, onde estacionar o carro, onde passar as férias, o curso que vamos fazer, quanto gastar, entre outras ações, de modo que tentamos organizar nossas ações pensando em como, por quê, para quê, para quem, a fim de tentarmos presumir e desenvolver estratégias de como alcançar e executar ou intervir num projeto em determinado curso de tempo e lugar. Deste modo, no campo da educação, o planejamento constitui-se no principal instrumento para se programar as práticas pedagógicas e docentes sendo uma atividade consciente, intencional e sistemática através da qual é possível também o exercício da avaliação e reflexão por parte do professor para uma possível reorganização das atividades previstas e uma nova tomada de decisão. Para tanto, é preciso que o planejamento seja flexível, ou seja, passível de mudanças, ajustes, reordenamento, considerando a dimensão e a complexidade do processo ensino-aprendizagem. Segundo Vasconcelos (2004), “o planejamento é o processo, contínuo e dinâmico, de reflexão, tomada de decisão, colocação em prática e acompanhamento”. Ou seja, depois do planejamento, a etapa seguinte deve ser a execução ou a intervenção prática da realidade em foco.

No que tange à Educação Infantil, um ambiente ainda mais dinâmico e vivo onde as transformações são muito mais intensas e simultâneas, espera-se que todo planejamento esteja alinhado com um fazer pedagógico coerente com a concepção de criança, de infância adotadas e que considere aquilo que as DCNEI em seu Artigo 9º orientam ao propor que as experiências que as crianças vão construir estejam pautadas nos eixos estruturantes da *interação* e da *brincadeira*.

Leitura e Ludicidade: Práticas de leitura na Educação Infantil

Já está mais do que comprovado, através de diversas teorias, o quão importante e necessário é, que as crianças, desde a mais tenra idade, estejam em contato com a leitura para que possam constituir-se sujeitos críticos apropriando-se de múltiplos benefícios frente a uma sociedade letrada onde é vital o uso e o domínio dos processos e estruturas organizados em torno da leitura e da escrita. Isso porque é pela leitura que o sujeito constrói, desconstrói, reconstrói conceitos relevantes para sua formação enquanto ser humano, ampliando sua visão de mundo e sua capacidade comunicativa. Neste sentido, a imersão das crianças neste universo de leitura e escrita não pode estar limitada ao exercício de reconhecimento e decodificação de letras e palavras isoladas que não comunicam ideias, sentimentos, tornando-se exercício infértil para constituição de sujeitos leitores e produtores de textos. Para que possamos formar crianças e adultos leitores proficientes, é preciso oportunizar ampla vivência no mundo letrado através das situações de leitura e escrita afim de que possam ir compreendendo as funções sociais destes. São situações como as rodas de leitura com a leitura em voz alta, o manuseio de livros diversos, de literatura de cordel, de gibis, de histórias em quadrinhos, receitas, revistas entre outros gêneros textuais que circulam na sociedade e no ambiente escolar que vão possibilitar às crianças a compreensão eficaz dos processos de leitura e escrita.

Segundo Fullgraf e Wiggers (2014), desde muito cedo, o gesto do bebê é utilizado para comunicar e expressar uma ideia, passando pelo choro, balbúcio que também são situações comunicativas. Assim, entre o gesto do bebê e a escrita na idade escolar, a criança percorre longo caminho, utilizando-se de várias linguagens – a fala, o desenho, a pintura, a modelagem, o faz-de-conta que são manifestações das emoções e experiências interpretadas pelas crianças que antecedem a escrita e a leitura sistemática e convencional.

Para que possam provocar situações de apropriação da leitura e da escrita, os professores das creches e berçários, desempenham importante função mediando este processo onde no qual, devem utilizar estratégias

metodológicas que possibilitem emoções e encantamento às crianças a fim de enriquecer suas práticas dando-lhes condições e elementos para que eles tenham o que expressar, contar, registrar.

Como já foi dito, escutar histórias, músicas, poesias, trava-línguas, são exemplos de situações que promovem estímulos e são criadas as condições para o desenvolvimento daquilo que Vygotsky, (1989, apud Fullgraf e Wiggers, 2014, p.78), denomina de “funções psicológicas superiores, em especial da função simbólica, fundamental neste processo”.

Depois de considerar todas estas questões relativas à aquisição e apropriação da leitura e escrita na infância, é imprescindível lembrar que a forma como estes processos acontecem, podem se tornar uma fonte de prazer ou representar um momento de tensão para as crianças, sendo importante ressignificar muitas práticas que acabam por se tornar em atividades estanques, sem significados, adultocêntricas que distanciam a criança do mundo da leitura.

Para Vygotsky (1991, apud Borba, 2007 p.55), “mais do que um fator de desenvolvimento, a brincadeira é a linha principal de desenvolvimento da criança pequena”. Isto posto, fica evidente a dimensão lúdica que deve permear as atividades pedagógicas propostas, tornando-se num dos principais elementos constitutivos destas ações, uma vez que é uma atividade por meio da qual as crianças se fazem sujeitos incorporando linguagens, jogos simbólicos e modos de interações específicos, fazendo da brincadeira, transição para posteriores situações de deslocamentos essenciais na construção de outros conhecimentos.

Para Brandão, Melo e Mota (2009), devemos aproximar o livro o máximo possível da ludicidade que se instala nas brincadeiras a fim de que a criança possa tecer suas leituras de modo que possa fruir, nutrindo seu imaginário, ressignificando suas práticas e ações sociais, favorecendo a formação e maturação de sua identidade, buscando despertar o gosto pela leitura prazerosa, instrumentalizando o pensamento, a fantasia do imaginário infantil na relação com o mundo literário.

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO E DOS PROCEDIMENTOS:

Considerando o dia do Livro, comemorado em 18 de abril, planejamos uma semana mais intensa de atividades com a leitura e, para isso, dispusemos grande número de livros de literatura infantil na sala para que cada criança escolhesse para apreciar, além de escolhermos lugares diferentes da instituição para momentos de leituras específicas. A partir disso, num determinado momento, fizemos a leitura da literatura, *A Galinha Xadrez*, de Rogério S. Trezza, que narra a história de uma galinha que resolveu fazer um bolo de milho. Depois da história lida, reorganizamos os espaços da sala de aula para que as crianças, ao chegarem do dormitório, fossem impactadas e atraídas pela novidade ali exposta. Um varal de nylon colorido foi disposto de canto a canto da sala, com inúmeros exemplares de livros de receitas diversas. Importante destacar que por se tratar de crianças pequenas de 3, 4 anos, o varal estava colocado numa altura compatível e os livros apresentavam muitas imagens coloridas com pratos de doces e salgadinhos de encher os olhos e a boca, tudo planejado intencionalmente. As crianças ficaram muito tempo envolvidas com a leitura e apreciação dos exemplares ali expostos e depois de uma conversa informal sobre o que estavam lendo, foram convidadas a participar da brincadeira denominada “caça ao *livro secreto*”, seguindo as pistas que estavam coladas no chão da sala e que levavam para um lugar especial onde o livro secreto estaria escondido juntamente com uma surpresa. Setas vermelhas foram coladas no chão da creche para sinalizar os espaços que as crianças deveriam percorrer em busca do *livro secreto*. Durante o percurso feito pelas crianças, muitas sensações eram percebidas em suas posturas e semblantes bem como eram comentadas por elas: expectativa do que estava para ser descoberto, medo do inesperado, curiosidade sobre o que havia no tal livro secreto, qual seria a surpresa, ansiedade e correria para vencer as pistas e chegar primeiro. As pistas passavam por alguns espaços da creche e levavam até a cozinha, onde um grande livro de receitas estava colado na geladeira chamando a atenção de todos.

Depois de encontrado, o livro secreto foi festejado pela criança que o localizou e passou a indagar pela surpresa ou recompensa. A partir deste momento, demos início a etapa seguinte do nosso planejamento no qual a cozinheira foi convidada para escolher uma receita para ler e fazer ali junto com as crianças. A receita escolhida foi a de Bolo Fofo de Chocolate, que faz parte do cardápio das crianças. Para melhor visualização e leitura, a receita foi digitada e afixada em cartaz, previamente elaborado, para ser exposto durante a leitura dos ingredientes e do modo de fazer. Ao passo que líamos os itens listados, eram separados pela turma num misto de euforia, interação, descobertas e risadas, embalados por outros relatos semelhantes como depoimentos sobre a origem dos ingredientes além da expectativa da finalização e da degustação do bolo. Cada etapa foi meticulosamente explicada a fim de se cumprir a rigor, o que estava escrito na receita. O bolo foi posto para assar enquanto voltamos para a sala de aula para conversarmos sobre o que acharam daquela experiência. Iniciamos a roda de conversa, pontuando que podemos encontrar todos os tipos de comidas em livros de receitas que são escritos com a finalidade de explicar, ensinar como se prepara cada uma delas. As crianças interagiram bastante e a maioria dos relatos feitos por elas, consistia no desejo de levar a receita para casa para que as famílias também pudessem preparar e viver uma situação semelhante. Acertamos que, posteriormente, mandaríamos a receita escrita e cada família poderia experimentar ao seu modo. Outro aspecto considerado e abordado pelas crianças, consistia na comparação com o bolo feito pela galinha Xadrez, personagem da história lida, sobre o sabor do bolo e o fato dela ter feito e comido tudo sozinha. Ao término deste momento, o bolo foi trazido para a sala de aula ainda na forma. A turma esboçou muita surpresa ao virem a cor, o tamanho e formato que o bolo ganhou depois de assado, causando muita admiração e comentários. O bolo foi desenformado na presença de todos sendo servido ainda quentinho para a degustação das crianças acompanhado de suco de laranja.

CONCLUSÕES:

A educação infantil é o lugar mais encantador e desafiador que existe numa sala de aula. O professor desta etapa deve dar lugar à dinamicidade que deve permear todas as vivências que serão oportunizadas a fim de possibilitar uma aprendizagem lúdica, interativa e que desperte na criança o desejo de voltar para a instituição no dia seguinte. Desta forma, o brincar e o aprender são indissociáveis e possibilitam a aquisição de conhecimentos que serão automaticamente reconfigurados e aplicados pelos pequeninos em diversas situações sociais e inclusive na escola. A experiência aqui relatada é um exemplo de como conduzir essas situações de aprendizagens de um jeito leve, atraente, interativo, dinâmico, lúdico, dentre outros aspectos aqui defendidos, uma vez que, no que se refere ao trabalho com leitura na educação infantil, especificamente, a atividade por nós desenvolvida, possibilitou a aquisição de vários conhecimentos inerentes à leitura e aos mecanismos a ela relacionados que serão determinantes para a formação e maturação de um leitor proficiente. São situações simples como esta apresentada que trarão um resultado impactante na vida desses leitores mirins, se bem planejadas e enriquecidas por elementos que tenham significado e relação e interesse com o universo infantil. O brilho nos olhos, as expressões de surpresa, a expectativa pela novidade, as risadas, os comentários, as hipóteses levantadas durante a realização da atividade, o interesse pela aquisição da receita para levarem para casa, o prazer e a satisfação na degustação do alimento preparado, enfim, todo o envolvimento dentre outras manifestações singulares das crianças, são provas cabais que atestam o quanto elas se identificaram e, indubitavelmente, terão uma relação muito mais prazerosa e instigante com a leitura a partir desta vivência.

REFERÊNCIAS:

BORBA, Ângela M. **A brincadeira como experiência de cultura na Educação Infantil**. In: BRASIL/MEC – Revista Criança do Professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRANDÃO, Ana C.P. ROSA, Ester C.S. **Ler e escrever na Educação Infantil**: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

_____. Soraya M.B.A. MELO, G.M.L.S. MOTA, M.S. **Ser criança**: repensando o lugar da criança na Educação Infantil. Campina Grande: EDUEPB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

FULLGRAF, Jodete. WIGGERS, Verena. **Projetos e práticas pedagógicas**: na creche e na pré-escola. Brasília: Liber Livro, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Coletânea de Textos Didáticos: Curso de Pedagogia [Campina Grande], PB, 2012. 147 a 199 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. Coletânea de Textos Didáticos: Curso de Pedagogia [Campina Grande], PB, 2013. 163 a 204 p.



II CONGRESSO
BRASILEIRO SOBRE
LETRAMENTO E
DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM

(83) 3322.3222
contato@conbrale.com.br
www.conbrale.com.br