

**O ENCONTRO DA CRIANÇA BEM PEQUENA COM A ESCRITA E A LEITURA:
UM PROCESSO CHEIO DE DESCOBERTAS E ENCANTAMENTO NA JORNADA
DO CENTRO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI).**

Auriene Capistrano¹; Rozenda Valentim²

¹Mestranda em Ensino de Arte (IFCE), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UVA), Pedagogia (UECE). Fortaleza-Ce, Brasil.

lenacapistrano@yahoo.com.br

Mestranda em Ensino de Arte (IFCE), Especialista em educação infantil (UFC), Graduada em Pedagogia com habilitação em educação infantil(UFC). Fortaleza-ce,

rozendavalentim@gmail.com

INTRODUÇÃO

A experiência aqui apresentada, surge do cotidiano de um Centro de Educação Infantil, no contexto de uma turma de criança de três anos, e se inscreve na compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais vividas desde a primeira infância.

Podemos afirmar que a escrita e a leitura são direitos das nossas crianças e esse processo se inicia desde o momento em que a criança é concebida no ventre de sua mãe. O bebê realiza suas leituras ao escutar a voz de sua mãe, ao perceber a postura do seu adulto de referência e como o mundo lhe é apresentado.

O escritor Winnicott faz comparações em seus relatos entre o modo como a criança tenta ler o rosto de quem a cuida e o modo como olhamos o céu para ver se vai chover. Portanto, a leitura é uma atividade muito mais abrangente do que simplesmente ler livros.

Ancorados na concepção de que a criança é um ser de palavras e é inserida na escola com uma bagagem infinita em relação ao mundo, à cultura do escrito e da leitura, nós, enquanto professores da Educação Infantil, não podemos negar às nossas crianças a continuidade desse processo da aquisição da leitura e da escrita.

É a partir dessa reflexão que iniciamos o nosso projeto: O encontro da criança bem pequena com a Escrita e a leitura: um processo cheio de descobertas e encantamento na jornada do Centro da Educação Infantil(CEI).

Para desenvolver esse projeto nos fundamentamos nos referenciais teóricos de Ana Teberosky, Mikhail Bakhtin, Núria Ribeira, Winnicott e Vygotsky, que dialogam com a prática significativa na imersão das crianças desde o seu nascimento na cultura do escrito e da leitura. Eles entendem que a aquisição dessas linguagens é algo processual e contínuo, fazendo parte de todo o desenvolvimento da criança.

Objetivamos com esse projeto a imersão das nossas crianças em um ambiente no qual a escrita e leitura estejam presentes na jornada do CEI, trazendo prática significativas com a cultura do escrito e da leitura, mostrando também a função social dessa linguagem em seu contexto social.

Palavras chave: Educação da primeira infância; linguagem e interação; práticas significativas.

Metodologia

Iniciamos o nosso projeto nutrindo o imaginário imagético das nossas crianças. Proporcionamos experiências que as convidam à exploração, ao levantamento de hipóteses e à formulação de teorias. Dentre essas vivências, podemos destacar as experiências que envolveram texturas, misturas e as transformações. As crianças ficaram tão concentradas em suas pesquisas que passaram longos minutos testando suas hipóteses, elaborando narrativas para explicar o que estava sendo transformado em suas misturas. “Tia, que meleca, parece slime, é legal!”, disse Mariah quando misturava água, maizena, e corante.

Outro momento em que a linguagem oral se fez presente foi quando as crianças exploram palhas de aço, palhas secas, algodão, cone de papelão e tesoura. Enquanto se apropriaram dos materiais, elas elaboravam um texto que trazia em suas falas cenas do seu cotidiano familiar. Ao pegar a palha de aço, Mariah se relacionou com o cabelo de sua mãe e continuou sua pesquisa construindo a figura da sua mãe usando o cone e as palhas. “Olha, tia, a minha mãe!” Enquanto isso, Mateus com os mesmos materiais produziu um foguete e despertou atenção do seu amigo Emmanuel, que até então não havia se envolvido na proposta. A partir da construção do foguete, Emanuel brincou com o objeto construído, dando instruções para Mateus sobre como brincar com essa invenção. Aqui Emanuel nos apresenta oralmente um tipo de texto, o instrucional ou injuntivo.

Com essas experiências vivenciadas pelas crianças, promovemos as interações entre elas, vivenciando também momentos valiosos nas rodas de conversa, no qual era pertinente fomentarmos as narrativas poéticas das crianças, valorizando a comunicação oral. Pois compreendemos que, ao conversarmos e entendermos alguém, também produzimos textos. Bakhtin destaca isso em sua obra.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 1988. p. 131-132)

As leituras de livros infantis, revistas em quadrinhos, poemas e poesia, também eram imprescindíveis no nosso ambiente escolar, era uma prática diária no qual as crianças se encantavam com as narrativas dos livros e com a literatura. Inicialmente nem todas as crianças participavam da roda de história, muitas vezes nem conseguimos ler para elas.

Às vezes as crianças estavam agitadas e interessadas em outras atividades, mas nós professores, não desistíamos dessa prática. Continuávamos folheando os livros, realizando a leitura ao pé do ouvido daquela criança que demonstrava interesse.

Sempre havia um ambiente esteticamente agradável, dentro ou fora da sala de referência, que convidava as crianças a escutarem as narrativas das literaturas planejadas para elas. Além disso, os livros estavam ao alcance das crianças. Ao longo do processo, as crianças passaram a ver a roda de história como deleite para sua imaginação.

Dessa forma, fomos ampliando as possibilidades de leitura com diversos gêneros literários, incluindo histórias cantadas e a audição de histórias em CD. Também praticávamos as cirandas de leituras, nas quais adultos liam para crianças, crianças liam para adultos e crianças liam para crianças. Além disso, na hora do repouso, as crianças eram convidadas a realizar leituras espontânea antes de dormir. Seu colchão já a esperava com um livro.

Nesse sentido, entendemos que a leitura para a criança bem pequena é uma linguagem que não é transmitida. Dessa forma, corroboramos com Bakhtin quando ele traz reflexões sobre a linguagem verbal e como percebemos esse trabalho com a linguagem na instituição de educação Infantil.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar[...] Os sujeitos não adquirem sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN, 1988, p. 108)

As crianças exploraram suas marcas em diversos suportes, e experimentaram vários riscantes. Utilizamos como suportes para receber as marcas das crianças, o papelão, o chão da sala de referência, o chão do pátio da instituição, o espelho, CD, plástico, tecidos, areia, folha de acetato, cartolina, papel dupla face de várias cores, papel madeira, MDF, caderno de desenho e gesso. Como riscantes utilizamos lápis de cor, lápis de cera, canetinhas de ponta fina e grossa, giz branco e colorido, carvão, urucum, graveto, pincel, e tinta guache. A exploração desses materiais permitiu às crianças compreender suas marcas, e dar sentidos às suas produções, que antes eram apenas traços finos e emaranhados de rabiscos. Ao longo do nosso projetos, seus rabiscos foram transformando em garatujas e desenhos foram tomando formas. O mais significativo era quando os desenhos das crianças acompanhavam as suas narrativas poéticas.

Na sala de referência elaboramos um cantinho com contexto gráfico, onde as crianças experimentaram suas marcas e se expressaram também com os seus desenhos, estavam disponíveis a ficha com o seu nome e o alfabeto móvel. Nós exploramos bastantes essas letras, e a fichas do nome, a ponto das crianças fazerem suas conexões e demonstrarem interesse pela a escrita, inicialmente pela escrita do seu próprio nome. “Tia,

cadê meu nome?”, “Esse é o meu nome?” - pegando nas letras e relacionando com a ficha do

nome. Algumas crianças também solicitaram escrever seus nomes em suas produções.

Foram diversas experiências que realizamos com as crianças, vivenciando práticas significativas com a leitura e a escrita: escrevemos poemas, brincamos com parlendas, realizamos escrita espontânea dos seus próprios nomes, escrevemos letras de músicas para ajudar em memorização, elaboramos histórias coletivas com as crianças verbalizando a narrativa, e nós professores na função de escriba.

Essas ações nos fez refletir com o pensamento de Vygotsky, no qual ele relata que a escrita deve ser cultivada com as crianças em vez de treinada e ainda temos o pensamento de Ana Teberosky e Núria Ribeira, que defendem atividade de significativas com a escrita, então vejamos:

[...] as crianças aplicam conhecimentos, resolvem problemas e, sobretudo, aprendem a usar uma linguagem formal em atividades significativas de escrita, adequadas o vocabulário, a estrutura e o conteúdo de seus textos de forma compartilhada, os meninos e as meninas aprendem aspectos da linguagem escrita que não poderiam aprender com a simples cópia do resultado final. (TEBEROSKY; RIBEIRA, 2004, p.64)

Resultado e Discussões

No final desse projeto, um grupo de crianças expressou o desejo de escrever uma carta para nós professores. Essa atitude nos deixou bastante contente, pois ficou explícito nesse desejo que as crianças entenderam a função social da escrita.

Outro grupo realizou a escrita do seu nome utilizando a ficha com o nome. Além disso, algumas crianças executaram a escrita espontânea do seu nome.

Também tivemos crianças que diariamente utilizavam o sofá da nossa sala de referência para realizar leitura espontânea de livros para os seus pares, demonstrando um comportamento leitor.

Entendemos que esses resultados ancoram-se na articulação entre os teóricos, mencionado neste projeto. De acordo com Ana Teberosky, a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita desde cedo, participando ativamente de sua construção. Em diálogo com Lev Vygotsky, observa-se que tal aprendizagem ocorre nas interações sociais, nas quais a escrita adquire sentido em seu uso cultural. Nessa direção, Bakhtin permite compreender a linguagem como prática dialógica, em que ler e escrever constituem atos comunicativos significativos. Por sua vez, Winnicott evidencia que a apropriação simbólica acontece em ambientes afetivamente sustentadores, possibilitando à criança experimentar culturalmente a escrita. Assim, os resultados indicam que as crianças não se preparam para aprender a escrita em etapas posteriores, mas participam desde cedo de práticas sociais que lhes permitem compreender sua função cultural.

Conclusão

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de História da Pedagogia

Esse projeto é muito significativo para as crianças bem pequenas e para nós professores, pois compreendemos que de fato não podemos negar a linguagem da escrita e da leitura. Além disso, corroboramos com alguns documentos legais e educacionais do Brasil e até internacionalmente que afirmam ser um direito das crianças explorarem essas linguagens.

Diante de tudo o que se expõe, podemos constatar nesse projeto que a leitura e escrita são, de fato, processuais, em consonância com os autores citados neste trabalho. Dessa forma, a prática significativa deve estar presente na jornada das crianças desde o berçário, permitindo que elas se encontrem com essas linguagens. Portanto, oportunizar práticas significativas com a leitura e escrita não é antecipar a escolarização, mas garantir os direitos de aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

TEBEROSKY, Ana; RIBEIRA, Núria. **Contextos de alfabetização na aula**. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler (Orgs.). Contextos de alfabetização inicial. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, Donald. **Realidad y Juego**. Madrid: Gedisa, 1993b.



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP