

PERSPECTIVAS DE LEITURA, ESCRITA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL: AFINAL, O QUE QUEREM AS CRIANÇAS?

Maria Clara de Lima Santiago Camões¹
Cristiane Gomes de Oliveira²

A Educação Infantil é um campo relativamente novo que ainda se encontra refém de um passado marcado por inconsistências herdadas de uma tradição de cisões ainda não resolvidas.
(HADDAD, 2012, p. 57).

O reconhecimento da Educação Infantil (EI) como primeira etapa da Educação Básica no cenário brasileiro, tem gerado discussões e fomentado produções acadêmicas que denotam tensões enunciadas em diferentes tendências e dilemas ao aproximar dois campos de estudo: Currículo e EI. Tangenciadas por questões da leitura e escrita e o processo de alfabetização, tais tensões giram em torno de abordagens antagônicas: de prontidão à escola ou de busca de uma identidade própria à EI.

Nesse contexto, o Colégio Pedro II, Instituição Pública Federal de Educação Básica do Rio de Janeiro, anunciou ação de antecipação à LEI nº 12.796 (BRASIL, 2013)- que tornou a EI obrigatória no ano de 2016 a partir dos 4 anos de idade – e passou a ofertar pela primeira vez, em 2012, após 174 anos de existência, as primeiras vagas para 4 e 5 anos, expandindo oferta para 3 anos em 2014.

Trazemos neste trabalho reflexões sobre o lugar da leitura e da escrita na produção curricular da EI nesta Instituição, problematizamos o impacto da produção curricular na EI, numa perspectiva de polarização de sistematização da linguagem escrita, de um lado, e de outro, uma prática asséptica. Partimos do pressuposto de que uma discussão reducionista pautada em alfabetizar ou não na EI compreende a existência de uma estrutura fixa que determina discursos e práticas e posiciona a criança no lugar da subalternidade.

A polarização acerca das concepções de práticas de leitura e escrita na EI é evidenciada na coexistência de diversas trajetórias docentes e diferentes experiências nas formas de perceber o trabalho e sua função social, tensionada pelas expectativas relacionadas à alfabetização no ensino fundamental. Tais experiências vão sendo enunciadas através de posições que apontam para uma produção curricular que não está dada, mas é construída nos discursos docentes em torno da prática cotidiana, expressos em encontros e reuniões pedagógicas de reflexão em torno delas.

Compreendemos as crianças como sujeitos políticos, histórica e socialmente situados, produzidos e produtores de cultura. Tradicionalmente encontramos a infância caracterizada em oposição à sabedoria, cabendo ao adulto a tarefa de ensinar a criança a crescer, a dizer, a ler, a escrever. Ao contrário, porém, do que define a própria etimologia “in-fans” (sem voz), a infância é, na verdade, a primeira condição de linguagem. Nela realiza-se a experiência primeira de acesso a linguagem. Spivak (2010), ao discutir a subalternidade, destaca a ausência do sujeito

¹ Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e professora de Educação Infantil na Rede Federal de Ensino. Atualmente exerce a função de Orientadora Pedagógica na Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II. E-mail: m_cscamoes@hotmail.com.

² Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), professora dos Anos Iniciais do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) e Técnica em Assuntos Educacionais na Rede Federal de Ensino. Atualmente exerce a função de Coordenadora Setorial da Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II.

subalterno no lócus da enunciação. Assim, embora a infância inaugure a experiência com a linguagem, é preciso destacar sua existência dialógica não como mera produção sonora, mas no reconhecimento da criança como outro.

A linguagem como troca de experiências, comunicação e criação, foi nos dando a possibilidade de ver/ouvir a criação de sentidos dadas pelas crianças ao mundo da leitura e da escrita e numa perspectiva que desfaz a polarização entre assepsia e sistematização, fomos buscar palavras que as crianças enunciam, nos dando pistas sobre as experiências e práticas.

Bakhtin (1992) nos auxilia na compreensão sobre o sujeito que se faz na enunciação, mais do que elementos normativos do discurso, situamos a linguagem na arena de disputas e negociações. Compreendemos que é na situação da troca social que os sujeitos produzem enunciados concretos, incluindo gestos, afetos, vontades, os ditos, os não-ditos. Trazemos alguns eventos que nos ajudam a perceber que ao narrar, dramatizar, ilustrar, brincar, as crianças vão se arriscando, lendo e escrevendo. A linguagem escrita constitui-se, assim, como mais uma possibilidade de as crianças se dizerem.

O lugar que ocupamos na instituição (Diretora e Orientadora Pedagógica), longe de constituírem um olhar de regulação, nos aproximaram das crianças. Com frequência nos permitiam participação nas atividades, nas brincadeiras ou rodas de conversa. Algumas vezes ouvimos: *Por que quando eu acabo de falar você escreve aí?* Fomos assim, ocupando este lugar de quem se aproxima, ouve, se envolve e retorna para registrar.

Eu escrevo a nossa conversa. Falávamos diante dos questionamentos sobre os registros e neste movimento fomos surpreendidas por Samuel: *Então eu quero que você escreva aí quatro letras para anotar: EU GOSTO DA ESCOLA*, e para cada palavra ia levantando um dedo.

Montando palavras no jogo, Matheus disse: *eu estou muito feliz porque eu já sei ler! Eu já estou lendo e escrevendo, consigo ler o calendário, ver os meses e mudar o canal da TV.*

Samuel e Matheus nos convidam a pensar sobre a compreensão que as crianças vão tecendo acerca da função social da leitura e da escrita, assim, mais do que se apropriar de codificação e decodificação do sistema alfabético, envolve a criança numa gama variada de práticas sociais com o texto escrito. A escrita precisa entrar na escola, antes de mais nada, como prática social.

A turma estava em roda e Miguel, destacado do grupo, de posse de uma folha A3 (usada para registrar o planejamento do dia) escrevia, quando foi chamado para voltar à roda. *Espera, estou fazendo o planejamento*, respondeu, fazendo linhas onduladas, de baixo para cima, imitando um movimento de escrita. Ao terminar, juntou-se ao grupo, apontando para o rodapé da folha que iniciava com o número um: *vamos à sala de leitura escolher um livro, pátio e almoço*. A professora perguntou se ele não poderia acrescentar o que o grupo havia planejado e Miguel foi escrevendo e falando em voz alta: *aula de música e aula de artes*.

Na casinha, Samara dizia aos amigos: *eu gosto de ler a palavra de Deus no capítulo II e no capítulo IV. Por isso que eu estou aprendendo a ler e eu já sei assinar. Assinar é fazer o nome e a gente faz isso todo dia*. Esta turma adotou a prática de, diariamente, escrever o nome numa lista de presença.

Miguel e Samara falam de um saber que representa uma cultura comumente associada ao contexto escolar, mas não parece encarcerado nela. Um movimento em que podem, muito mais do que representar graficamente as letras, constituírem-se como sujeitos que produzem e são produzidos pela linguagem. Numa dimensão dialógica, a escrita se processa na interação com o outro. O planejamento de Miguel e assinatura de Samara expressam o sentido do vivido carregado de significados, uma escrita de palavras vivas.

Luiza brincava de modelar as letras de seu nome com massinha e quando terminou olhou-nos e disse: *eu consigo ler o meu nome* e foi apontando para as letras, falando L-U-I-Z-A.

Brincando com um teclado de computador, Miguel ia apertando as letras e dizendo: *I, O, L, G, J. Isso que eu escrevi foi COMPUTADOR!*

Na área externa Giovana corria, subia, descia, movimentava-se e passava a mão em diferentes pontos do brinquedo e assim percebeu palavras escritas em alto relevo. Tratava-se da marca escrita em inglês. Ao perceber minha presença perguntou: *o que está escrito aqui? e aqui? E novamente... E aqui?* Sem notar que um deles estava de cabeça para baixo, foi fazendo sua leitura, dessa vez “lendo” letras e números. Correu para outra ponta do brinquedo e passando a mão nas letras, disse: aqui eu sei ler *GIOVANA*.

Luiza, Miguel e Giovanna mostram que a linguagem possibilita a entrada na brincadeira, as palavras somam-se aos gestos e vão construindo as narrativas. Não há um momento para ler e outro para brincar, corpo e mente juntos, rompendo com as fronteiras entre dentro e fora da sala. É brincadeira viva, presente em todos os momentos.

Maria Luiza chegou acompanhada de sua mãe, que segurava pequenas maquetes com mudinhas de plantas feitas por ela a partir das sobras de trabalho do irmão mais velho. Maria Luiza pediu ajuda a mãe para entregar aos colegas. A mãe entregou na mão dela que perguntou: *pra quem é esse?* A mãe mostrou o fundo do objeto com o nome e sugeriu: *olha aí! Veja para quem é!* Maria Luiza esbravejou: *ô mãe! Você está maluca? Esqueceu que eu ainda não sei ler?* A mãe aproximou o objeto etiquetado dos olhos da criança, que fez uma cara de espanto ao perceber que identificava o nome de um colega da turma, devolveu um breve sorriso à mãe e foi entregar o objeto ao colega. Voltou para buscar um a um, identificando os nomes dos colegas.

Maria Luiza liberta a leitura e a escrita das amarras do didatismo, num movimento em que é convidada a ler sem ter ainda o domínio da leitura no sentido estrito, antecipa sentidos e surpreende-se ao perceber que pode entregar a cada amigo seu presente etiquetado.

O que querem (para?) as crianças?

[...] cabe-nos como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica que, ao nomear a criança define uma infans: a dos sem fala. Parafraseando Freud, cabe-nos, em nossas práticas, indagar este intrigante sujeito: afinal o que quer uma criança?

(SARMENTO; GOUVEA, 2008)

Assim, nós também questionamos: *Afinal, o que quer uma criança?* ao partir da compreensão de políticas curriculares como prática político-discursiva, enfatizamos a inexistência de um currículo dado a priori. Entendemos que o currículo não se aplica, mas é prática enunciativa e produção híbrida, desarticulando a ideia de cultura totalizada. Ancoradas nos estudos de Bhabha (2001) o convidamos ao diálogo para pensarmos o currículo como produção cultural e argumentamos em favor da produção curricular como campo de enfrentamento entre diferentes discursos, o que significa que não há um fechamento total, mas provisório.

Argumentamos em favor da produção curricular como uma prática discursiva e o ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos. Neste movimento, trouxemos a criança para o foco questionando: “Afinal, o que querem as crianças?” Pensar em pedagogias descolonizadoras nos aproxima da valorização das infâncias e toda complexidade que envolve os processos educacionais. Situa-nos, também, numa perspectiva que valoriza alteridade e as

relações híbridas, num movimento em que surge o “terceiro” em oposição à ideia de polaridade. O terceiro espaço da enunciação, como sugere Bhabha (1998) é ambivalente e deslizante, condição primeira para articulação da diferença cultural, o torna insustentável a reivindicação de originalidade e pureza cultural. É, portanto, na não fixidez dos significados e símbolos da cultura que surge o terceiro espaço.

Discutir uma outra forma de educação, nos desafia a subverter a lógica escolar da previsibilidade em direção a experiência da infância que valorize a narrativa, o tempo, a imaginação, a brincadeira, a leitura e a escrita, nos convoque a uma aceção da educação na infância, problematizando todas as formas de colonialismo e extremismos. Não se trata, contudo, de negação total das tradições, mas de formas de agenciamento, traduções, construções enunciadoras em constante negociação com o outro.

Nesse contexto, cabe-nos o desafio de atentar, na produção curricular, às negociações e articulações necessárias a partir do que as crianças e suas experiências enunciam, expandindo experiências que as compreendam como sujeitos sócio-históricos que pertencem a grupos sociais, possuem ideias, necessidades e desejos próprios, que se “constituem por um olhar atento ao mundo e constroem diferentes formas de (re)criá-lo”.(FLORES & ALBUQUERQUE, 2015, p. 27). Assim, pensar em currículo na EI implica pensar:

Nas possíveis linguagens que ainda não são expressas por palavras, mas potencialmente pelo corpo, pelo choro, pela gestualidade e principalmente pela brincadeira [...]As práticas possibilitadas pela Educação Infantil têm priorizado a presença das linguagens orais e ainda também das escritas, assemelhando as vivências às pensadas para o Ensino Fundamental e àquelas vividas pelos adultos, que sofreram as limitações do modo de viver a vida moderna e passaram a esquecer-se da existência das demais linguagens [...] (BARBOSA, ALBUQUERQUE, FOCHI, 2013, p. 15).

É possível constatar ainda outros apelos, que não necessariamente se opõem às atenções mencionadas acima, mas justamente, não levarem há um outro extremo, ressignificando práticas de leitura e escrita, sendo necessário, para tanto,

abandonar a hora do conto como única porta de acesso ao texto, como única prática de leitura aceita, como principal elemento na formação de leitores – isso parece ser uma imperiosa necessidade; abandonar o impedimento da escrita (e da alfabetização) como um saber “não” autorizado para a criança da Educação Infantil. (KAECHER, 2013, p. 109)

Acreditamos, nesse sentido, que enquanto nossas discussões estiverem centradas essencialmente na polarização entre assepsia e sistematização estaremos assumindo a infância como categoria única, universal e subalterna.

Referências

BARBOSA, M. C. S.; ALBUQUERQUE, S. S.; FOCHI, P. Linguagens e crianças: tecendo uma rede pela educação da infância. **Revista Aleph**, ano VII, n. 19, p. 5-23, jul./2013. Disponível em: <<http://www.revistaaleph.com/edicao-19/>>. Acesso em: abr. de 2016.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 2007.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, S. S. de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 17-38.

HADDAD, L. Currículo para a educação Infantil: dilemas, tensões e tendências em debate. In: GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Org.). **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil**: desafios e caminhos: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 37-59.

KAECHER, G. E. P. da S. As linguagens, a formação do leitor e a ação pedagógica cotidiana na educação infantil: apontamentos. In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, p. 101-109.

SPIVAK, C. G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.