

NARRATIVAS DE LEITURA: EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL COM ALUNOS DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Selma Costa Pena¹
Janusa Adriana Maciel da Cruz²

Resumo: Este artigo é resultado da experiência desenvolvida na disciplina Linguagem oral e escrita na educação infantil, com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Partimos do pressuposto de que ao exercerem suas práticas de leitura em sala de aula, os professores reavivam marcas de suas experiências socioculturais com a leitura, construídas ao longo de suas trajetórias de vida. Explora aspectos relacionados à formação do leitor a partir das narrativas escritas, nas quais os estudantes registram suas experiências com a leitura. Relaciona as experiências de leitura dos estudantes à formação de leitor das crianças da educação infantil, tomando como parâmetro reflexivo as teorizações de autores que discutem a leitura como elemento cultural. Dessa forma conclui-se, em primeiro lugar, que as representações e práticas de leitura dos estudantes se constituíram e se (re) configuraram em distintas formas, conceitos, tempos e espaços, num entrecruzamento de diferentes discursos; em segundo lugar, que a reflexão sobre as memórias de leitura resultou em um novo olhar dos participantes sobre seu futuro trabalho docente e confirmou a hipótese segundo a qual a produção de narrativas oferece a quem narra a possibilidade de transformação das representações do sujeito consigo mesmo.

Palavras-chave: Formação inicial; Formação de leitores; Educação infantil

Abstract: This article is a result of the experience developed in the Oral and Written Language in the Early Childhood Education Discipline, with students of the Pedagogy course of the Universidade Federal do Pará. We start from the assumption that by their reading practices in the classroom, teachers rekindle marks of their sociocultural experiences with reading, built along their life trajectories. They explore aspects related to the formation of the reader from written narratives, in which students record their experiences with reading. They relate the student's reading experiences to the training of the readers in the early childhood education, taking as a reflexive parameter the theorizations of authors who discuss reading as a cultural element. In this way, we conclude, in the first place, that student's representations and practices of reading were constituted and (re) configured in different forms, concepts, times and spaces, in a cross-linking of different discourses. Secondly, the reflection on reading memories resulted in a new view of the participants about their future teaching work and confirmed the hypothesis according to which the production of narratives offers to the narrator the possibility of transformation the representations of the subject with himself.

Keywords: Initial formation; training of the readers; early childhood education.

¹Licenciada em Letras; Dra. Em Educação; Docente adjunto IV- UFPA; Coordenadora do grupo de pesquisa ECOAMAZONIA. UFPA-ICED-FAED. E-mail: selmacpena@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia pela UFPA. Membro do grupo de pesquisa ECOAMAZONIA - janusacurzz@hotmail.com

1 SITUANDO O ESTUDO

Iniciando a primeira etapa da educação básica na educação infantil, há diferentes conhecimentos escolares que devem ser contemplados diariamente em sala de aula e que se apresentam como fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Entre esses conhecimentos, encontra-se o ensino da leitura, com suas diferentes práticas.

A reflexão sobre a temática “Leitura na educação” nos possibilita diferentes portas de entrada, diversos enfoques de análise, já que esta é uma temática multifacetada. A discussão aqui apresentada tem, entre seus interesses, fortalecer estudos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa – ECOAMAZONIA – que desenvolve atividades de pesquisa e extensão desde o ano de 2008 se dedicando a fortalecer discussões sobre temas relativos à Formação de leitores. Para este artigo, nossa porta de entrada será a discussão da formação de leitores a partir de uma prática pedagógica realizada com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, matriculados na disciplina “Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil”³ sobre seus processos de apreensão dessa prática no decorrer de suas histórias de vida e formação, articulando essas histórias às ações pedagógicas de educadores, em se tratando do trabalho com a leitura na educação infantil.

Diante disso, algumas questões norteiam o presente estudo, são elas: Quais espaços formativos imprimiram marcas em suas relações com a leitura? Quais modelos de leitura emergem nas narrativas dos alunos do curso de Pedagogia e suas possíveis influências nas atividades de leitura com as crianças que frequentam a educação infantil? Quais gêneros textuais eram contemplados no trabalho com a leitura quando ainda eram alunos na educação básica?

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) tem como objetivo formar o Licenciado em Pedagogia para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como formar o futuro pedagogo para atuação na gestão educacional e coordenação pedagógica.

A disciplina Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil é oferecida semestralmente aos estudantes do quinto período letivo do curso de Pedagogia, com carga horária total de 68 horas-aula. Sob responsabilidade da Faculdade de Educação, tem caráter obrigatório, com natureza teórico-prática.

Não caberia no espaço deste texto problematizar acerca dos inúmeros desafios enfrentados em sala de aula quando da discussão sobre o ensino das modalidades de

³ O artigo articula-se diretamente à linha de pesquisa intitulada LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL: práticas de leitura e escrita no curso de Pedagogia da UFPA

oralidade, leitura e escrita na educação infantil. Para o limite deste artigo nos ocuparemos tão somente do relato de uma metodologia de trabalho que vem sendo aperfeiçoada e que tem se revelado extremamente positiva para o cumprimento dos objetivos da disciplina, sendo o maior deles o de propiciar aos estudantes do curso de Pedagogia conhecimentos teórico-metodológicos relativos ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita na educação infantil.

Dessa forma, este estudo se insere no quadro das abordagens qualitativas de pesquisa, a qual nos permite apreender as interpretações que os sujeitos fazem de suas experiências e, ao mesmo tempo, compreender como elas podem ser problematizadas e ressignificadas a partir de discussões corridas em sala de aula na Universidade.

Para a análise, foram utilizadas as narrativas escritas pelos estudantes, de caráter descritivo-analítico, como uma estratégia de pesquisa que melhor respondia às indagações formuladas. Foram realizadas narrativas escritas produzidas individualmente pelos estudantes sobre suas histórias de leitura que funciona na disciplina como um dispositivo investigativo e formativo, permitindo o acompanhamento das reflexões de cada aluno, acerca do trabalho com a leitura para as crianças pequenas, subsidiando fortemente a organização das discussões em sala de aula, assim como a organização do trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil. Cabe destacar que a partir dessas narrativas e das discussões decorrentes, os estudantes elaboraram seus projetos de intervenção que trataram de temáticas afetas à formação do leitor da educação infantil.

Dessa forma, com base na articulação entre as perspectivas dos estudos que versam sobre Letramento, Narrativas (auto) biográficas e Formação docente, objetivamos neste artigo recuperar e reconstruir, por meio das histórias de leitura dos estudantes universitários, suas trajetórias de leitura experienciadas ao longo de suas vidas e, por vezes, silenciadas ou pouco considerada nas práticas de formação inicial em articulação direta com as práticas de leitura a serem efetivadas em turmas de educação infantil.

2 A NARRATIVA COMO ELEMENTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO

Partimos de um referencial teórico que considera que as concepções que temos sobre a leitura e sobre o ato de ler, a experiência com diferentes práticas de leitura por nós vivenciadas no decorrer de nossas trajetórias de vida, possivelmente refletem diretamente em nossas atuações cotidianas em sala de aula (MORAES, 2000; SOUSA, 2006).

Ao pensar na docência e na figura do professor, é possível pensar que a forma como este concebe a ação educativa “ilumina” e, de certa forma, direciona as suas escolhas, ou seja, interfere nas suas decisões quanto ao ensino da leitura. A ideia desenvolvida com

estudantes universitários que serão em breve professores da educação infantil foi a de pensar a leitura como uma aprendizagem que vai se ampliando à medida em que cada professor coloca os alunos em situações de práticas da leitura pelo resto de sua trajetória escolar. Não é, portanto, uma aprendizagem que tem uma etapa, uma série, um ciclo, um tempo certo e único para acontecer, mas é um continuum que se renova e se refaz a cada ciclo da vida escolar. Seria então importante conhecer como o aluno está construindo o seu conhecimento acerca da leitura a partir de objetos de estudos e dos diferentes gêneros textuais utilizados como ferramentas que possibilitam o acesso, a compreensão de cada conteúdo estudado.

Em relação às pesquisas sobre leitura enquanto campo de observação, reflexão e pesquisa é importante dizer que essa é uma preocupação assumida por pesquisadores de diferentes áreas (Psicologia, Educação, Letras, Biblioteconomia, entre outras). Preocupação que vem crescendo a cada ano e se diversificando quanto aos focos de interesse, aos referenciais teóricos e metodológicos de investigação.

Ferreira (1999) analisou 189 teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-graduação de diferentes instituições nas áreas de Educação, Letras, Psicologia e Comunicação, no período de 1980 a 1995, e concluiu que neste período as diversas pesquisas na área de leitura têm priorizado o momento de aquisição, os métodos de ensino, a atuação dos professores em sala de aula e que, somente a partir dos anos 1990, surgem outras frentes de pesquisas capazes de colocar o professor como alvo a ser visto e ouvido. Dentro desse contexto, consideramos a produção que surge a partir dos anos 1990 reveladora de um deslocamento do olhar dos pesquisadores.

Nos anos 90, o leitor foi estudado por suas representações de leitura e de leitor a partir de depoimentos e histórias de vida. Pesquisas já realizadas (MOURA, 1994; MORAES, 2000) focalizaram as discussões sobre história da leitura, leitura de professores, tendo nos estudos sobre a história cultural e nos princípios epistemológicos da abordagem biográfica, seus referenciais teóricos e metodológicos, suas maiores fontes de indagação e formação. Nesses tipos de pesquisas ganharam força os estudos que consideraram as representações formuladas pelos professores ao longo de suas experiências de vida em diferentes ambientes formativos; a subjetividade do professor passou a ser um eixo aglutinador das novas formulações teóricas.

As reflexões tecidas neste artigo unem-se a esses trabalhos, especialmente àqueles que se utilizaram da narrativa como elemento de investigação e formação, a exemplo do que nos expõe Moraes (2000):

A narrativa tem sido utilizada na pesquisa qualitativa como um instrumento de coleta de dados, com o mérito de ser considerada, também, como um trabalho

formativo, porque pode permitir a organização das experiências humanas: ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito/oral – também re-constrói sua experiência de forma reflexiva e, com isso, acaba fazendo uma autoanálise que lhe pode criar novas bases de compreensão de sua própria prática. (MORAES, 2000, p. 42).

Enfim, estudos deste tipo cumprem a tarefa de fortalecer uma imagem pública de professores como leitores, considerando aquilo que eles mesmos têm a dizer a respeito das condições em que suas leituras foram produzidas.

3 SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL

Para desenvolver o trabalho nos valem das manifestações dos estudantes nos momentos de rodas de conversas acerca do ensino de leitura nas aulas de educação infantil e das possíveis articulações entre essas formas de ensinar e seus processos de aprendizagem da leitura nos diferentes contextos sociais pelos quais passaram e ainda passam. A partir dessa percepção, iniciamos um trabalho de investigação de forma mais sistematizada sobre os modelos e as concepções de leitura, de escrita, as principais referências de leitura, os principais textos lidos, os espaços formativos que foram sendo construídos pelos estudantes no decorrer de suas trajetórias de vida e que muitas vezes são materializados em práticas docentes que favorecem ou não a formação do leitor pequeno nas escolas, em especial, nas escolas de educação infantil.

Com o propósito de problematizar os processos de formação do leitor na educação infantil, todos os alunos foram convidados, inicialmente, a fazer um texto escrito sobre suas histórias de leitura. Após esse momento inicial, reuniram-se em pequenos grupos a fim de buscar ecos de sua história na história do outro. Nesse espaço os estudantes teceram reflexões tanto sobre o objeto da narração, como sobre aquele que narra, fazendo com que nas narrativas exista um componente expressivo – aquele que escreve estabelece comparações, evoca o seu próprio passado enquanto estudante, compara com outras experiências pessoais etc., como também toma atitudes propositivas em relação a sua futura prática docente.

Participaram deste trabalho cinco turmas de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA, nos anos de 2014 a 2016. Em suas narrativas escritas, os estudantes narraram suas trajetórias de leitura na família e na escola, incluindo aqui a educação básica; falaram de suas principais referências e dos objetos de leitura; fizeram destaques que julgamos interessantes de serem analisados, pois apresentaram pontos importantes para que se discuta a leitura em duas vias: a da aprendizagem desses futuros professores e a do ensino desses mesmos sujeitos.

Não foi uma tarefa fácil discutir com os estudantes essa metodologia de trabalho, pois o processo de formação conhecido por eles demonstrava que não foram priorizados

momentos de análise e de crítica da realidade social, política, econômica e cultural. Foi preciso discutir uma concepção de formação que assumisse, como pressuposto epistemológico, que escutar as vozes dos sujeitos era uma forma de conhecer, por meio de suas histórias pessoais, os processos formativos apreendidos ao longo de suas vidas e as relações disso tudo com o que fazemos em sala de aula quando somos professores. Com essa ideia, defendemos também um processo formativo que vá além da atualização do professor de apreensão de técnicas de ensino, mas que fundamentalmente o prepare para uma compreensão de si, de seu papel profissional, da situação escolar como um todo, encontrando meios de interpretar melhor a realidade em que vive, ampliando seu discernimento acerca dos pressupostos filosóficos, sociais e políticos que envolvem a educação. Sobre isso, uma estudante assim se manifestou: “Nunca pensei que o que eu narro sobre mim mesma pudesse servir de elemento para uma discussão teórica sobre leitura aqui na universidade” (VERA)⁴.

A partir da fala de Vera, defendemos uma concepção de formação na perspectiva proposta por Nóvoa (1992), que destaca que a mesma não se constrói somente por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas também por meio de trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Importante também foi pensar nas formações dessas trajetórias – pessoal/biográfica e profissional – como uma via que se complementa e se influencia, evitando a postura unilateral que aponta apenas como a vida pessoal afeta a vida profissional e não vice-versa.

4 A INTERPRETAÇÃO DA INTERPRETAÇÃO

Para compreender os processos de leitura dos futuros professores é preciso se dar conta que determinadas condições, em certos espaços, produzem determinados tipos de relações com o texto, relações essas que se solidificam em práticas de leitura, a partir das quais os leitores se orientam, formulam e reformulam suas formas de conceber a leitura. Assim, ao lermos um texto, a interação autor-leitor deve ser pensada a partir da historicidade que envolve este ato dinâmico. Enquanto leitores, chegamos ao texto impregnados de instruções historicamente elaboradas e dos significados que o texto escrito já recebeu e também das novas possibilidades de leitura proporcionadas pelo novo contexto em que a leitura se apresenta. Assim sendo, a leitura é um campo de poder, de disputa, ela indica interesses que se vinculam à cristalização de determinadas práticas que se esclarecem quando compreendemos sua história. Importância apontada por Bourdieu et al (1996), quando nos diz que:

Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente. O que

⁴ Nomes fictícios para resguardar a identidades dos estudantes.

considero como leitura é produto das condições nas quais tenho sido produzido enquanto leitor. E refletir historicamente sobre o meu conceito de leitura é talvez a única chance que tenho de escapar ao efeito dessas condições. (BOURDIEU et al, 1996, p. 45).

Por conta disso, não podemos esquecer que na investigação narrativa não temos acesso direto à experiência dos outros. Interpretamos, pois, representações dessa experiência por meio dos textos transcritos e revisados e nas discussões que ocorreram em sala de aula quando dessas interações. Como a narrativa dos estudantes já é uma interpretação do vivido, então, o que fazemos, como professora e pesquisadora, fundamentada no referencial teórico, é interpretar essa interpretação, o que justifica este subtítulo intitular-se “A interpretação da interpretação”.

A partir da leitura das narrativas escritas os estudantes foram orientados a registrar nas discussões em pequenos grupos os acontecimentos narrativos que se assemelhavam, os que eram destoantes, as percepções acerca do que seria ler e escrever, os conteúdos que advêm das diferentes vozes que circulam e se cruzam nas narrativas, mas também suas impressões pessoais desses acontecimentos e percepções, suas dúvidas e questionamentos em torno das questões que se apresentavam e que tinham relações com os objetivos da disciplina Linguagem oral e escrita na educação infantil. O resumo disso tudo foi colocado em um quadro que apresentava trechos narrativos, seguidos de impressões dos estudantes e teorizações a partir das leituras que fazíamos em sala, como no exemplo que segue:

TRECHO NARRATIVO	IMPRESSÕES DO GRUPO	TEORIZAÇÃO
“Eu ia até a mesa da professora para fazer leitura de livro didático; era lá que fazíamos todas as leituras. Era só o que era oferecido”	Professora, olhando para essa história é que vemos o quanto isso é equivocado; que existem outras formas de leitura que estão para além do livro didático e ele aparece em nossas narrativas como o único elemento de leitura na escola.	“É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual (AUGUSTO, p.5, 2003).

Estes dois movimentos – aquele que toma como matéria de reflexão os registros escritos e o que se volta para as produções teóricas sobre leitura – foram pensados a partir de um eixo fundamental: a leitura para crianças pequenas. Para este artigo, elegemos como eixos de análise: i) as questões referentes ao papel da família e da escola como diferentes espaços

formativos, ii) o papel do professor como formador de leitor e iii) a importância das narrativas para o desenvolvimento profissional e trajetória biográfica.

4.1 O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Escola e família são instâncias presentes que se destacam na formação do sujeito leitor, deixando suas marcas nos seus modos de ler e se apropriar dos materiais impressos, por isso essas instâncias serão aqui objetos de análise, assim como têm sido, apesar das diferenças culturais, nos resultados de outras pesquisas como bem observado por Sousa (2006, p. 105):

[...] quando homens e mulheres professores narram suas histórias de vida e de leitura observa-se que, em maior ou menor grau, elas estão articuladas à família, à escola, aos grupos de convívio, que funcionam como espaços de construção e de reprodução de padrões socialmente aceitos. (SOUSA, 2006, p. 105).

A experiência de leitura dos estudantes em suas famílias de origem abrangia a circulação e o consumo de variados materiais escritos: livros de literatura, livros religiosos, livros didáticos, jornais, cadernos, revistas em quadrinhos, cartilhas, cartas, almanaques etc.. As narrativas trouxeram consigo também modelos, convenções e discursos desses lugares que aos poucos foram definindo o que seria legitimado, as formas de apreensão e interpretação do texto escrito. Essas determinações pareciam “comandar”, de certa forma, o que ler e como ler, criando os modelos que hoje muitos dos estudantes defendem para leitura:

Na família, minha mãe lia para mim e eu gostava muito disso. Líamos a bíblia, os quadrinhos; meu pai lia jornais velhos. Na escola essa experiência era menor, só usávamos mesmo o livro didático. Tínhamos um dia certo para ler. Lembro bem: era a quarta-feira (VERA).

Outro destaque nas narrativas dos estudantes foi a figura do autor oral:

Nunca esquecerei das belas histórias contadas por minha avó e depois por minha mãe. Essa voz ecoava em mim (SANDRO).

Se as práticas orais de leitura permeiam a produção de sentidos, a presença da figura do autor oral, como apontam os estudantes, continua sendo, segundo Chartier (1996, p. 26) “uma figura marcante em toda a história da leitura”. Pompougnac (1997, p. 46), estudioso das práticas de leitura, na França, menciona o papel do outro na constituição do leitor que vai ao encontro do que foi citado pelos estudantes: “O papel do par não é apenas levar a descobrir ou dar novos textos para ler. Testemunho das novas leituras, ele ajuda a conseguirlas e a ‘certificar’ o novo leitor”. Esse sentimento é demonstrado por André, outro estudante, quando afirma: “Em casa a gente ia aprendendo a ler só ouvindo; dava vontade de ler também”.

A partir desse tópico discutimos sobre a importância do **autor oral** que esteve muito presente na história da leitura, mediando o processo de apropriação da leitura e a mensagem

do texto. A audição da leitura feita por outros tem assim diferentes funções. No nível cognitivo ela abre uma janela para conhecimentos que a conversação sobre outras atividades cotidianas não consegue comunicar. Permite estabelecer associações esclarecedoras entre a experiência dos outros e a sua própria.

Para outros estudantes, o que marcou foi a experiência vivida e a forma de iniciação em práticas de leitura oral: escutas de histórias, leituras de poesias. Destacam-se, nessa mediação, os papéis do pai, da mãe, da avó e do irmão. Tais mediadores exerceram funções importantes nas trajetórias relatadas. Familiarizar-se com a leitura mediante a voz do autor oral são rituais, gestos, lembranças que constituem um cenário específico da leitura na infância desses estudantes. Um cenário permeado de representações da leitura e seus modelos, ressignificadas pelas diversas práticas.

Continuando a discussão sobre as práticas de leitura, discutimos também que ao ouvir um adulto ler, ao manusear um livro, uma revista, os sujeitos vão aos poucos apreendendo a cultura escrita, se apropriando dela, atribuindo-lhe sentidos. Essa foi uma grande descoberta para os estudantes quando discutimos a presença dessas práticas como fundamental para a formação leitora das crianças pequenas, surgindo daí a necessidade de conhecer em sala de aula essa sua história de leitura na família, seja em conversas em rodas com as próprias crianças, seja em reuniões com os responsáveis.

Não podemos perder de vista que, quando falamos de práticas e representações de leitura, a escola assume um papel importante, como o lugar de seu aprendizado inicial e como ambiente de socialização que cria, ou impõe certa necessidade de leitura, conferindo-lhe o status de mola-mestra para o sucesso ou o fracasso escolar dos indivíduos. A discussão aqui girou em torno do ensino da leitura na escola para crianças que ainda não leem convencionalmente. O que se lê quando não se sabe ler? Foi nossa pergunta-guia. Seguem os trechos narrativos que deram margem a essa discussão:

Aos seis anos ingressei no pré-escolar e recordo da imensa dificuldade em copiar as sílabas porque eu queria que minha letra ficasse idêntica à da professora (MARIA).

Minha relação com a leitura e a escrita teve início quando eu tinha 4 anos na pré-escola e a professora colocava a gente para fazer exercícios, para cobrir as letras (VANESSA).

Se a família se apresenta como um espaço de letramento, a escola também o é. A escola, ao que parece, pode oferecer outras formas de imersão nesse mundo letrado. Isso pode ocorrer quando esse espaço formativo possibilita às crianças se apropriarem da cultura escrita, compreendendo os seus usos sociais pedagogicamente. Isso significa que as crianças da educação infantil podem ter atitudes diferentes diante do mundo letrado, e saberes

específicos diante da leitura que as façam usufruir dos benefícios que tal prática possa proporcionar. Dessa forma, para uma aquisição correta da escrita, é necessário que seja utilizada considerando a finalidade social para a qual foi criada, isto é, escrever para registrar vivências, expressar sentimentos e emoções, entre outras coisas.

A partir desses trechos narrativos, iniciamos a discussão sobre os sentidos que a criança atribui à escrita em seus contatos iniciais com essa modalidade da linguagem que, segundo Mello (2010, p.02) “condicionam a formação de seus motivos de estudo”. Foi possível problematizar também a ideia de que a criança que ainda não apresenta leitura convencional poderá desenvolver competências a partir da leitura de um adulto e que a leitura deve estar presente em sala de aula na apresentação dos diferentes gêneros textuais, com um trabalho sistemático e bem planejado pelo professor.

Mello (2010, p. 02) defende que “na relação que estabelece com a linguagem escrita por meio das experiências vividas, a criança vai construindo para si um conceito sobre a escrita”. Qual o significado da escrita, então, para uma criança que aos quatro ou cinco anos é levada a fazer exercícios de treinos para aprender as letras, para “aprender a ler”? Que lugar a leitura e a escrita ocupam nessas situações de ensino-aprendizagem?

Com essas questões buscamos subsídios teóricos em autores que se posicionam em defesa de um processo de aprendizagem que apresente a leitura e a escrita em suas funções sociais. Destacamos os textos de Suely Mello (2010) “Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural” e o texto de Silvana de Oliveira Augusto (2003) “A linguagem escrita e as crianças – superando mitos na educação infantil”. Com Mello (2010) os estudantes puderam perceber que:

[...] ao longo de sua história de contato com a escrita, quando vive ou testemunha situações em que a escrita é utilizada pelas pessoas – em sua função social (como cultura escrita) ou apenas em seu aspecto técnico (como hábito motor) –, dependendo do lugar que ocupa nessa relação e da vivência que estabelece com esse instrumento cultural, a criança forma para si um sentido do que seja a escrita. (MELLO, 2010, p.03).

Foi interessante essa discussão, pois os estudantes traziam em suas narrativas a concepção de que a leitura só se efetivaria por meio do domínio do código escrito, a exemplo do que vemos na narrativa de Carla:

A vontade de ler começou aos 4 anos, com os contos de fadas, quando na escola a professora de educação infantil me apresentava os livros com imagens coloridas. Ela lia para mim. Mas ali **ainda não era leitura**. Comecei de fato a leitura aos oito anos de idade e o primeiro livro que eu li foi um de contos de fadas. **Fui aprendendo os sons das letras, juntando as sílabas e aí sim, aprendi a ler** (grifos nossos).

Essa estudante está no quinto período do curso de Pedagogia e, em no máximo dois anos, estará autorizada pela UFPA a ser professora da educação infantil e dos anos iniciais. O que é perceptível nesse trecho narrativo é que ainda há falta de compreensão sobre o ato de ler para crianças da educação infantil. Na educação infantil não existe leitura como forma de ensino porque à leitura se atribui apenas as relações letra-som adquirido pela criança.

A estudante não compreendeu ainda que “A história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2012, p.143), e que “[...] Quando uma criança de três ou quatro anos toma emprestada a voz da mãe, da professora, da amiga mais velha, do adulto, e lê o texto com a voz emprestada, ela está lendo com os seus ouvidos. [...]” (BRITTO, 2005, p.18). Essa questão possibilitou discutir sobre as formas com que os professores caracterizam a leitura na infância e como são trabalhadas essas práticas com as crianças que frequentam a educação infantil.

A partir dessa narrativa e dialogando com diferentes textos, os estudantes passaram a perceber que a criança da educação infantil lê sim, antes de saber ler convencionalmente e que deve ter contato com diferentes gêneros textuais, sejam eles verbais, não verbais ou os dois juntos, atendendo a diferentes finalidades (emocionar, rir, estudar etc), assim como as crianças devem ter contato com textos curtos e longos, pois o que vai demandar as leituras será a necessidade de ler que a criança tenha. E isso é possível por meio da mediação dos professores da educação infantil quando “emprestam” suas vozes às crianças, quando servem de escribas, atentando às diferentes manifestações realizadas pelas crianças em sala de aula.

O relato da estudante Carla revela uma concepção de leitura que se limita tão somente à palavra escrita: *Ela lia para mim. Mas ali ainda não era leitura. Comecei de fato a leitura aos oito anos de idade.* E, além disso, aponta para práticas de leitura que exigem necessariamente que os indivíduos estejam alfabetizados convencionalmente (codificar e decodificar), visto que não se parece acreditar que é possível, por exemplo, vivenciar tais práticas por intermédio de alguém que já tenha esse domínio, como no caso da professora acima citada que lia para as crianças.

Em relação aos modelos de leitura expressos nas narrativas, destacamos a ênfase na leitura como decodificação do código: “Fui aprendendo os sons das letras, juntando as sílabas e aí sim, aprendi a ler ou como repositório de mensagens: Quanto mais o aluno lê mais ele acumula informações”.

É nessa perspectiva que se baseia nossa defesa de que, em cursos de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais, possa ser discutido o desenvolvimento de

um trabalho de ensino aprendizagem da leitura baseado em um planejamento sistemático de situações que envolvam professores e crianças em práticas de letramento que lhes dê condições de transitar por diferentes gêneros textuais e, que, tais práticas, ultrapassem o mundo das letras tão somente, dando ênfase ao mundo do conhecimento. Assim sendo, aprender a ler e a escrever na educação infantil estaria no centro da atividade escolar e seria fundamental para que as crianças compreendessem o mundo a partir de tudo o que é discutido nas diferentes áreas do conhecimento.

Essa discussão deu margem ao próximo tópico que tratará do papel do professor de educação infantil na formação leitora das crianças pequenas.

4.2 O PROFESSOR COMO FORMADOR DE LEITOR

Mello (2010) diz que:

Da mesma forma que a criança tem sua relação com a escrita mediada pelo sentido que atribui à escrita, também o mediador – que na escola é representado pelo professor e pela professora – tem suas relações mediadas pelas concepções que orientam seu pensar e agir, e que refletem os sentidos aprendidos nas situações de vida e educação. (MELLO, 2010, p 04).

Esse talvez tenha sido o maior êxito dessa experiência com os estudantes do curso de Pedagogia: fazer com que, revisando suas histórias de leitura, pudessem repensar, refletir criticamente, sobre as relações entre os sentidos atribuídos pelas crianças sobre o ato de ler e os sentidos que ele, como futuro professor dessas crianças, também atribui à leitura em sua trajetória de vida.

Alguns estudantes se mostraram preocupados, afinal, se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (e transformadora) entre o homem e sua realidade, como algo que se constitui na atividade dos sujeitos com os outros, sobre os outros e sobre o mundo, a leitura deveria passar a ser considerada no seu aspecto mais consequente: o da compreensão e não somente como mera decodificação. A representação tradicional do que seja ler foi de certa forma problematizada a partir de um repensar dos estudantes a respeito de sua história de leitor e da construção histórica que se criou em torno dessa prática. Mas a grande questão que se colocava era: como é possível trabalhar com a escrita e a leitura na educação infantil sem ferir ou desrespeitar a cultura da infância? Ou seja: se não é para ensinar letras aleatórias, sílabas isoladas, sem contextualização, o que é então para fazer?

Considerando o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita como prática social, as autoras, Miller e Mello (2008), citadas por Moraes, Rocha e Bissoli (2014, p. 10), sugerem algumas atividades para trabalhar a linguagem oral e escrita na educação infantil que estão distribuídos da seguinte forma:

PRÁTICAS DE LEITURA	PRÁTICAS DE ORALIDADE	PRÁTICAS DE PRODUÇÃO ESCRITA
✓ Roda de leitura, Visita à biblioteca, Biblioteca da sala, de aula, Leitura, informativa, Leitura para a participação em eventos, Leitura para orientar-se no ambiente escolar.	✓ Roda de conversa, Atividade livre, Hora da Novidade, Ouvir histórias contadas, Relatar fatos	✓ Escrever com as crianças cartas para alguém distante, Escrever bilhetes, Confeccionar convites, Elaborar regras de convivência, Escrever pequenas histórias, Escrever e ilustrar livretos informativos, Escrever notícia de jornal, Fazer relatórios de passeios, Fazer registros de descobertas, Registrar nome próprio em produções artísticas, Redigir panfletos de campanhas, Confeccionar cartazes, Pôr títulos nas caixas de materiais, Fazer o registro da rotina diária

Evidentemente que discutimos com os estudantes que nessas atividades propostas pela autora, é a professora ou o professor quem realiza a leitura e o registro da produção escrita, fazendo o papel de escriba das crianças. As crianças observarão, vivenciarão, participarão de como a linguagem escrita é usada em diferentes situações de comunicação.

A partir dessas discussões, os alunos iniciaram os trabalhos em grupos para a realização de seus projetos de leitura e escrita para crianças da educação infantil. Todos os projetos tomaram como referência metodológica o que fazer com as crianças antes, durante e após a leitura, considerando as modalidades de oralidade, leitura e escrita e o uso de diferentes gêneros textuais.

Para concluir este tópico de análise, podemos dizer que esse foi um grande momento de ruptura dos estudantes: sendo formados dentro de uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento, puderam, por meio de fundamentos advindos de sua história de vida, repensar as formas de formar leitores na educação infantil, a exemplo do que relata um estudante durante o debate das narrativas:

Nunca pensei que pudesse atribuir tantos significados ao que farei em sala de aula a partir de minha história e a de meus colegas. Acho que agora temos que repensar muitos dos conceitos que trazemos dia a dia sobre leitura, escrita, oralidade, educação infantil (CARLOS).

Mais do que nunca agora penso que precisamos ter também uma base teórica sólida para sermos bons profissionais (EVA).

Esses fragmentos trazem consigo uma questão fundamental que cerca a discussão da leitura na escola: um novo modelo curricular e isso envolve, entre outras coisas, o conhecimento epistemológico e teórico que o professor deve ter sobre sua área de atuação; implica em pensar no tipo de aluno-leitor que se deseja formar e, por fim, esse compromisso

profissional abrange também a compreensão acerca da necessidade de se adequar os conhecimentos de referência aos conhecimentos escolares.

4.3 SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E TRAJETÓRIA BIOGRÁFICA

As discussões advindas das narrativas implicaram também em um redimensionamento sobre os significados dos cursos de formação inicial que, para os estudantes, devem constituir-se em espaços que favoreçam a articulação entre desenvolvimento profissional e a trajetória biográfica:

Percebo o quanto minha história de vida poderá influenciar o que eu farei em sala de aula com as crianças. Para mim, as crianças da educação infantil não liam nem escreviam. Isso me faz pensar nas concepções que tenho sobre isso tudo. Ora, se levo para minha sala este pensamento por certo vou desenvolver práticas que se relacionem com isso tudo, ou seja, minhas crianças não lerão nem escreverão (CARLOS).

Muito diferente uma formação em que nós contamos a nossa história de leitura. Eu desconstruí o fato de que tudo o que aprenderei para ser professor só vem da Universidade (JOSÉ).

Para esses estudantes a formação se daria no entrecruzamento entre abordagens que preconizam as práticas reflexivas e o uso de (auto) biografias, o que não significa afastá-los das discussões mais amplas acerca da categoria docente (a categoria trabalho, por exemplo), da construção do coletivo de classe. As narrativas acima nos levam à reflexão de que a prática docente não se constrói somente quando alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, “[...] mas encontra-se enraizada em contextos e histórias individuais, que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se por todo o percurso da vida escolar e profissional” (CATANI, 1997p. 34).

Isso para dizer que os trabalhos de formação (inicial e continuada) que consideram a experiência dos sujeitos, sua história e suas representações não sobrepujam o sujeito em detrimento do coletivo, mas a exemplo do que ocorreu nesse processo formativo com os estudantes do curso de Pedagogia, ao evidenciar o sujeito e sua condição historicamente determinada, evocam a condição de seus pares e, conseqüentemente, de sua classe. Quantas outras vozes vieram juntas às dos estudantes no decorrer dessa formação! Pai, mãe, avós, vizinho, professor da escola básica, professor do ensino superior, autores de livros..., enfim, quantas vozes disseram coisas e trouxeram suas representações de tantos outros lugares. São muitos os discursos que “vestem” as palavras desses estudantes.

Pensar sobre suas histórias de formação, por meio de um exercício narrativo, possibilitou aos estudantes analisar as condições e os contextos em que desenvolveram essa experiência, o que possivelmente favorecerá na compreensão de suas especificidades e na aproximação com as diferentes histórias de outros sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros memorialísticos analisados mostraram que os estudantes se constituem como futuros educadores ressignificando as práticas formativas acadêmicas e outras práticas que permeiam seu cotidiano; que as interações experienciadas nos diferentes espaços formativos e a qualidade das mediações nesse processo são elementos importantes para sua constituição docente; que cada professor constrói maneiras próprias de ser e de ensinar, entrecruzando o pessoal e o profissional e que, o processo de formação de professores, precisa se efetivar, também, a partir da articulação de diferentes saberes – pré-profissionais, da formação, da experiência.

No trabalho desenvolvido a experiência autobiográfica dos estudantes em suas histórias de leitura colocaram em questão não apenas os processos formativos do passado, mas a tomada de consciência sobre o protagonismo diante das escolhas formativas. Por isso, as narrativas escritas têm possibilitado, entre outras coisas, a seleção de textos para discussão em aula; uma melhor compreensão dos estudantes do curso de Pedagogia acerca do ensino e aprendizagem das modalidades de oralidade, leitura e escrita para as crianças pequenas, uma outra forma de pensar o conhecimento, seu modo de pensar sobre si mesmo enquanto futuro profissional, pensando e repensando suas formas de agir, de intervir nas turmas de educação infantil.

Se de um lado as narrativas têm permitido uma aproximação dos estudantes com suas histórias de leitor, de outro, também permitem certa aproximação a um conjunto de questões que lhes eram naturalizadas acerca da leitura, como por exemplo: criança de educação infantil não lê, não escreve, dessa forma as práticas sobre essas modalidades eram esvaziadas de sentido; livros de leitura para essas crianças só aqueles sem texto verbal; as leituras, só as que forem bem curtinhas.

Interessante notar que independente das melhores intenções, muitas vezes, a pretexto de proteger a cultura da infância, com o discurso de que elas são frágeis, negamos às crianças o direito de se relacionar plenamente com a cultura escrita. Como consequência criamos em nossas turmas de educação infantil um ambiente improdutivo onde a linguagem escrita é esquecida e quando utilizada serve como pretexto para o processo mecânico de alfabetização. E por certo são as crianças das classes populares as mais sacrificadas.

Se nosso desejo é que a criança da educação infantil domine a linguagem escrita, transitando por diferentes gêneros textuais, nos diferentes espaços da sociedade, compreendendo seus diferentes objetivos, atentando para que serve e como funciona essa

escrita, então o acesso cotidiano a essa prática em sala de aula como objeto de conhecimento é imperativo.

Acreditamos que este trabalho possibilitou aos estudantes do curso de Pedagogia problematizar determinadas práticas, inclusive, as vivenciadas durante seus estágios supervisionados, quando, muitas vezes, fizeram projetos de leitura para trabalhar com as crianças ou ainda deixaram de fazer por considerar que tal prática não seria passível de intencionalidade pedagógica, que não se ensina leitura e escrita na educação infantil.

Para nós, professores da academia, fica a “lição” de que precisamos conhecer esse perfil leitor dos estudantes para que novas práticas de leitura possam ser evidenciadas no contexto da universidade, envolvendo os estudantes de forma efetiva. Por certo, essa não é uma tarefa fácil, mas é absolutamente necessária, pois em bem pouco tempo esses estudantes, participantes dessa pesquisa, serão os professores que estarão em nossas escolas com as crianças de educação infantil, seja na qualidade de professor, coordenador pedagógico ou gestor escolar e, como tal, precisarão ser propositivos, promovendo na escola um ambiente em que a leitura tome lugar de destaque em todas as áreas do conhecimento, instigando a curiosidade das crianças, a criatividade, a criticidade e a autonomia.

O que aprendemos com essa experiência? Primeiramente e essencialmente que se possibilite de todas as formas que a criança pense sobre a linguagem escrita na escola de educação infantil. E para isso é fundamental que a criança seja exposta à escrita; que a escrita seja uma experiência no sentido defendido por Larrosa (1999) como aquilo que se inscreve em nós, nos toca e deixa marcas. Aprendemos também que é possível trabalhar com a escrita e a leitura na educação infantil sem ferir ou desrespeitar a cultura da infância, propondo atividades em que essas práticas sejam conhecidas em suas diferentes funções na sociedade.

6 REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, S. O. **Educar cuidando**: uma história para contar. ADI Magistério, Rotas de aprendizagem: orientação da prática educativa. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação Infantil de São Paulo, 2003.
- BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.) **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 05-21.
- BRITTO, A.G. Leitor interdito. In: MARINHO, M.; CERIS, S. R. da S. (Org.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de leitura do Brasil, 2005.
- CATANI, B. et al. História e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa. Difel, 1996.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Pesquisa em leitura**: um estudo em resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995. Campinas, 1999.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2012.
- MORAES, Ana Alcídia de Araújo. **Histórias de leitura em narrativas de professoras**: uma alternativa de formação. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.
- MORAES, Aline Janell de Andrade Barroso. ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da. BISSOLI, Michelle de Freitas. **A apropriação da linguagem escrita na educação infantil e no ensino fundamental: um diálogo possível?** XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2014.
- MOURA, Maria José de. **Uma memória**: história de leitura de professores de terceira e quarta série da cidade de Teresina. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- MELLO, Suely A. Contribuições de Vygotski para a Educação Infantil. Em Mendonça, S. G. L., & Miller, S. (Orgs.), Vygotsky e a Escola Atual: **Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a Formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1992.
- POMPOUGNAC, Jean Claude. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, Emmanuel; POMPOUGNAC, Jean Claude; POULAIN, Martine. **Representações e imagens da leitura**. Trad. Osvaldo Biato. São Paulo: Ática, 1997.