

LEITURA E LEITURAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE AS CAIXAS QUE CONTAM HISTÓRIAS

Elieuzza Aparecida de LIMA (FUNDEC-Dracena; UNESP-Marília)
Cynthia Graziella Simões GIROTTO (UNESP-Marília)

Contemporaneamente, sabemos que o ser humano aprende capacidades, aptidões e habilidades que o humanizam a partir do seu nascimento. É o que declaram Vigotski e seus colaboradores.¹ Segundo estes estudiosos, desde o nascimento, o sujeito vai, mediante as relações sociais que estabelece e ao considerar suas condições de vida, educação e atividade, se tornar homem. Vai se apropriando das qualidades humanas, que, ao contrário dos animais, não fazem parte da sua herança genética, mas são externas a ele e constituem a sua herança social. E, para que cada pessoa se torne humana, são necessárias apropriações das qualidades tipicamente humanas incrustadas nos objetos culturais.

De acordo com o Enfoque Histórico-Cultural, cujo precursor é Vigotski (1896-1934), as qualidades humanas são caracterizadas por capacidades, habilidades e aptidões culturalmente constituídas, dentre as quais a capacidade de recordar, a memória voluntária, a percepção voluntária, a atenção voluntária, as diferentes formas de linguagem e de pensamento, a imaginação, as emoções, os sentimentos; todas externas ao sujeito no momento do seu nascimento (LEONTIEV, 1988). Por serem externas ao sujeito, somente em processos mediados de atividade, tais qualidades são internalizadas e passam a constituir as qualidades inerentes à humanização de cada pessoa.

Com base nessa idéia, é essencial, então, pensarmos sobre atividades que possam propiciar a aprendizagem destas qualidades capazes de mover o desenvolvimento cultural do homem. Em especial, neste trabalho, buscamos discutir sobre contar e ler histórias como atividades promotoras de um amplo desenvolvimento das crianças pequenas, ao respeitarmos o ritmo e tempo delas – que são particulares, individuais. Neste trabalho, damos ênfase à “Caixa que conta

¹ Dadas as diferentes maneiras de grafar o nome do estudioso russo Lev Semenovich Vigotski [Vygotski; Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii, dentre outras], no presente texto optamos por “VIGOTSKI”, salvo as referências bibliográficas que serão descritas assim como na versão original.

Histórias” como recurso metodológico e motivador da aprendizagem da leitura na infância.

Especialmente, focamos o trabalho desenvolvido em cursos de formação inicial de professores, alguns dos quais já atuam na educação das nossas crianças, em diferentes municípios do Estado de São Paulo.

Pressupostos essenciais à formação do (a) professor (a) da educação infantil.

- Por favor, pode me dizer que caminho devo tomar para sair daqui? - perguntou Alice.
 - Isso depende muito de onde você quer ir - respondeu o gato.
 - Isso pouco importa - disse Alice.
 - Então não importa que caminho você tome.
- (trecho de “Alice no País das Maravilhas” de Lewis Caroll)

Antes de centrarmos nossa discussão no trabalho com as “Caixas que contam histórias” nos cursos de formação docente, é imprescindível refletirmos sobre os fundamentos que embasam este fazer pedagógico, trazendo à tona as contribuições de Vigotski e seus colaboradores. Os primeiros anos de vida marcam um momento da infância em que a criança está aberta para descobrir o mundo de pessoas e objetos que a cerca. Este é um momento propício para aprendizagens que subsidiam todo o desenvolvimento posterior do homem. Por isso, estudos recentes assinalam que, do nascimento aos dez anos, a criança vive os denominados “períodos sensíveis ao desenvolvimento”² das formas iniciais e voluntárias de qualidades humanizadoras tais como: a memória voluntária, a atenção voluntária, diferentes formas de percepção, a imaginação, a função simbólica da consciência, as emoções, as formas de linguagem e de pensamento, os sentimentos, as premissas inerentes à personalidade (MUKHINA, 1996). Como tais capacidades psíquicas são externas ao sujeito ao nascer, para que elas sejam apropriadas e desenvolvidas em níveis cada vez mais sofisticados, são essenciais condições adequadas de vida, de

² De acordo com Mukhina (1996, p. 54), “cada idade se distingue por uma elevada receptividade seletiva para diferentes tipos de ensinamento. Em certa idade, determinadas ações instrutivas exercem influência máxima sobre o andamento do desenvolvimento psíquico. São os denominados *períodos sensíveis de desenvolvimento*. [Por exemplo,] sabe-se muito bem que o período sensível para ensinar a criança a falar situa-se [até por volta dos dois, três anos].”

educação e de atividade. Isso significa que não é qualquer ação que provoca a aprendizagem destas capacidades, mas atividades nas quais elas sejam necessárias e faça sentido para quem as apropria.

Para ampliar essa reflexão, Mukhina (1996, p. 43) explicita:

As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social.

A experiência social é a fonte do desenvolvimento psíquico da criança; é daí, com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade.

Nesse sentido, é fundamental planejar e organizar atividades mediante as quais a criança possa aprender o uso dessas capacidades em experiências inicialmente realizadas em relação com outras pessoas. Eis outra tese essencial para compreendermos o desenvolvimento infantil: a educação sistematizada pode provocar aprendizagens promotoras de desenvolvimento quando considera ações colaborativas entre a criança e o professor e entre as crianças e seus pares. Para Vigotskii (1988), essas ações colaborativas, feitas em conjunto, constituem o início do processo de apropriação dos conhecimentos, no nível interpessoal. Um segundo momento desta apropriação, é a realização das ações feitas externamente no nível intrapessoal, ou seja, no nível mental.

Dessa forma, as relações possíveis de se estabelecerem na instituição educativa podem ser motivadoras de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento cultural da inteligência e personalidade humanas. Uma vez que todos os processos psíquicos são realizados inicialmente nas relações entre as pessoas, constituem-se como

[...] resultado da passagem para o interior das ações de orientação externa [...]. Graças ao processo de internalização, a assimilação de ações dirigidas sob orientação do adulto aperfeiçoa as ações psíquicas internas e impulsiona o progresso psíquico. (MUKHINA, 1996, p. 46).

Em especial na educação das crianças pequenas, entre zero e seis anos, o fazer partilhado é fundamental no processo de apropriação de conhecimentos propulsores de um amplo desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis.

Inicialmente, a criança realiza atividades com a parceria do adulto e outras pessoas mais experientes para, então, ao internalizar as ações práticas e mentais, poder fazê-las de modo independente. Do ponto de vista da teoria aqui defendida, esse trabalho pedagógico intencional e mediatizado é base essencial na criação de elos mediadores entre a criança e o conhecimento a ser apropriado. O(a) professor(a), portanto, é um sujeito essencial nesse processo quando organiza o espaço, o tempo e os materiais na instituição de educação infantil, contemplando o tempo da criança e o espaço como historicamente formado a partir das experiências ali vivenciadas. Como mediador e criador de mediações, o professor assume seu papel precípua como enriquecedor da atividade infantil e, também, se torna sujeito ativo como protagonista de sua prática pedagógica. Pelo exposto, a atividade do sujeito – quer seja a criança ou o(a) professor(a) – não se caracteriza como qualquer fazer no âmbito educativo. A atividade, no enfoque histórico-cultural, é o fazer que mobiliza o uso de capacidades mentais reorganizando-as em níveis cada vez mais sofisticados, na vivência em que o sujeito pode conciliar o objetivo a que quer chegar ao motivo que o impulsiona a agir, com atribuições de sentidos às suas ações.

Para o fazer docente, essa tese tem uma implicação pedagógica fundamental: aos fazeres estéreis e esvaziados de sentido não são capazes de garantir aprendizados essenciais ao desenvolvimento amplo da criança e tampouco a envolve como sujeito ativo e capaz de fazer, de ser e de se relacionar como protagonista das suas aprendizagens.

Esses princípios teóricos, cujas implicações pedagógicas precisam ser repensadas e efetivadas cotidianamente nas instituições de educação infantil, exigem estudos e reflexões para que se tornem base teórica nos cursos de formação inicial e continuada de professores (as).

Com base nisso, no item seguinte, discutimos sobre o contar e o ler histórias como uma possibilidade de atividade motora de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento amplo da criança.

O contar e o ler histórias: fazeres essenciais na educação infantil

Ao refletir sobre a leitura e as leituras na educação infantil, é possível pensar em uma diversidade de formas de leitura na infância: a leitura de mundo que a criança faz com todos os seus sentidos ao manusear objetos, ao perceber o movimento das plantas e dos animais, ao ver ilustrações de livros, ao olhar o que acontece ao seu redor... ao ouvir, ao tatear, ao degustar o que cai em suas mãos e, ainda, ao buscar desvendar os símbolos lingüísticos. Para nós – e nosso fundamento no trabalho de formação de professores (as), essa leitura é um descobrir e se apaixonar pelo mundo como Madalena Freire assinala com propriedade no texto “A paixão de conhecer o mundo” (1995).

Essa paixão de conhecer o mundo caracteriza, por sua vez, inúmeras leituras possíveis de serem planejadas e organizadas, intencional e conscientemente, na rotina diária da educação infantil. Dentre elas, faremos uma reflexão particular sobre o ler e o contar histórias como maneiras de inserir ativamente – a partir do fazer ativo e intencional do (a) professor (a) – a criança desde pequenininha no mundo letrado. Ainda que ela não leia o texto escrito, efetivamente, terá oportunidade de perceber atitudes de leitores efetivos, apropriando-se paulatinamente de estratégias de leitura.

Primeiramente, é essencial apontar que a hora do conto ou a hora da história é um momento fundamental na rotina de trabalho das crianças pequenas (LIMA, 2005). Salientando uma vez mais que ao compreendermos que os primeiros anos de vida são fundamentais ao processo de humanização e que, nesses anos, as crianças se desenvolvem de forma acelerada, aperfeiçoando a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a comunicação, os momentos de contar ou ler histórias são oportunidades significativas a um desenvolvimento amplo na infância.

Conforme aponta Coelho (1989), as histórias podem ser contadas ou lidas e cada uma dessas atividades pode ser desenvolvida a partir de um recurso: simples narrativa, com o uso do livro, com gravuras, com flanelógrafo, com desenhos, com interferências do narrador e dos ouvintes, com dramatização, teatro de bonecos, dentre outros. Ao contar ou ler histórias, o(a) professor(a) utiliza-se de voz clara, cuja intensidade depende da própria história e do lugar onde a história é contada.

A duração da narrativa ou da leitura da história é, pois, flexível e depende do envolvimento das crianças e, também, da idade delas. Para dar um exemplo quanto às especificidades de cada momento da infância, é possível explicitar que, as crianças bem pequenas ainda não desenvolveram uma atenção voluntária e têm mais dificuldade de permanecerem um tempo muito longo ouvindo histórias, ainda mais se a professora não provoca e mobiliza a atenção e a percepção das crianças, utilizando recursos diferenciados e tendo o contar e o ler histórias como parte da rotina das crianças (LIMA, 2001).

Nessa perspectiva, o êxito da narração depende, em grande medida, do envolvimento de todos os sujeitos na atividade de leitura. Parar constantemente a história para chamar a atenção das crianças acaba por levar ao fracasso da atividade: é preciso envolver as crianças, chamar a atenção delas para o ambiente e para a história a ser contada ou lida; por isso, a importância das conversas com a turma, localizando cada criança no tempo e no espaço dando-lhe a oportunidade de tornar-se sujeito ativo daquilo que experimenta cotidianamente na instituição educativa.

Ao observar e ouvir as crianças, escutando-as com todos os seus sentidos, o (a) professor (a) tem instrumentos fundamentais para a escolha das histórias e para a otimização da atividade com os pequenos. Conversar com as crianças antes e depois dos momentos das histórias fundamenta novas atividades com a história contada ou viabiliza a introdução de novas histórias a serem lidas ou contadas. Isso significa que quando alguma criança interrompe a história é preciso se dirigir a ela seja com um olhar ou sorriso afetuoso indicando que depois de terminada a história ela terá voz e vez de se manifestar (HEVESI, 2004).

Com isso, a partir das histórias podem surgir relatos escritos pelo (a) professor (a), desenhos das crianças, dramatização, modelagens, dobraduras e recortes, brincadeiras, construção de maquetes. Vale ressaltar, no entanto, que as histórias, poemas, cantigas devem ser lidas e contadas pelo seu valor em si mesmas, porque tais textos podem aguçar a escuta da criança. A criança, que é um dos maiores escutadores da realidade que a circunda, pode, por meio destas atividades, escutar a vida nas suas cores, formas, sons, cores; escutar os outros, adultos e seus colegas. A criança como sujeito capaz de perceber que a escuta é ato de comunicação que reserva maravilhas, alegrias, surpresas, entusiasmos, paixões e fantasias.

A hora do conto pode ser motivada pelo uso da “Caixa que conta histórias”. Essa maneira de contar histórias é uma alternativa metodológica para que a criança seja efetivamente envolvida nessa atividade e, sobretudo, por buscar mobilizar o uso de capacidades mentais essenciais ao seu desenvolvimento cultural: a memória, a atenção e a percepção voluntárias, a imaginação, a linguagem oral, o pensamento, as emoções, a função simbólica da consciência, a vontade.

Vale mencionar que a “Caixa que conta Histórias” caracteriza-se por materiais reciclados: uma caixa de sapatos coberta por papel e grude, contendo histórias que as crianças gostam, objetos e imagens que retratem o texto escolhido ou mesmo fantoches e “dedoches”. Além disso, pode contemplar as histórias produzidas pelas crianças, cantigas preferidas e cantadas com o uso da caixa. Em suma, na “caixa” cabe a imaginação, a criação, a reciclagem, a arte manual, as palavras registradas nos livros (agora recontadas) dos adultos e das crianças e permite a mediação e a criação de mediações pedagógicas primordiais à educação potenciadora da humanização na infância.

Conforme assinala Vigotskii (1988), um bom ensino – uma educação potenciadora – é aquele que, ao se adiantar ao desenvolvimento o faz avançar a níveis cada vez mais elevados. Neste sentido, o trabalho do(a) professor(a) pode ser motivador desse desenvolvimento, tendo como um dos recursos pedagógicos as denominadas “Caixas que contam histórias”.

Em síntese

A leitura e as leituras possíveis na educação infantil vão além das palavras, mas contêm as palavras, os anseios e as necessidades de conhecimento das crianças pequenas. Nessas leituras, o (a) professor (a) é o sujeito mediador e criador de mediações entre a criança e a cultura historicamente elaborada e com possibilidade de introduzir os pequenos e as pequenas no mundo da fantasia, dos bens culturais e da apropriação de conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pleno.

Não podemos, pois, restringir as linguagens na educação infantil, mas, ao

contrário, nossa tarefa é pela reflexão sobre os saberes necessários e sobre sua importância no pleno e harmônico desenvolvimento da inteligência e da personalidade de nossas crianças que são capazes de se apaixonarem pelo mundo ao agir ativamente sobre ele, transformá-lo e serem transformadas por ele. Esse envolvimento requer a apropriação de fundamentos teóricos, metodológicos e práticos sejam apropriados e alicerces da atividade docente intencional e para ampliar o processo de formação inicial ou continuada dos (as) professores (as).

Como educadoras e formadoras de professores (as) dedicados à educação das crianças e como sujeitos e agentes ativos do processo educativo sistematizado devemos, portanto, assumir nossa tarefa de mediadores e criadores de mediações conscientes do nosso fazer, uma vez que, como profissionais da educação, temos que criar novos motivos de conhecimentos nas crianças desde o seu nascimento.

Para concluir essa reflexão, ainda que não permanentemente, trazemos um trecho do livro “O pequeno Príncipe” para pensarmos que nossas crianças são mais que rosas a serem “regadas” e “cultivadas”: são sujeitos ativos no processo em que se humanizam e precisam de nossa escuta atenta e visível em todos os momentos de sua infância.

E voltou, então, à raposa:

- Adeus... – disse ele.

- Adeus – disse a raposa. – Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.

- O essencial é invisível aos olhos – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer.

- Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante.

- Foi o tempo que eu perdi com a minha rosa... – repetiu ele, para não se esquecer.

- Os homens esqueceram essa verdade – disse ainda a raposa. – Mas tu não a deves esquecer. Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas. Tu és responsável pela tua rosa...

- Eu sou responsável pela minha rosa... – repetiu o príncipezinho, para não se esquecer. (SAINT-EXUPÉRY, 2000, p. 72-74).

Referências

CAROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1989.

FREIRE, M. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

HEVESI, K. Relação através da linguagem entre a educadora e as crianças do grupo. In: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Ióczy. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004. p. 47-56.

LEONTIEV, A. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-84.

LIMA, E. A. de. **Re-conceitualizando o papel do educador**: o ponto de vista da Escola de Vigotski. 2001, Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2001.

_____. **Infância e teoria histórico-cultural**: (des) encontros da teoria e da prática. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade idade pre-escolar**. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia).

SAINT-EXUPÉRY, ANTOINE DE. **O Pequeno Príncipe**. 48. ed. 2. impr. Rio de Janeiro: Agir, 2000. p. 72-74.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117.