

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E LEITURA COMO EXPERIÊNCIA COLETIVA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO SESC

Claudia Santos de Medeiros

claudiaguegue@gmail.com

Mestre em Educação Brasileira (2009) e Especialista em Educação Infantil (1996) pela PUC-Rio; Graduada em Pedagogia pelo Instituto Isabel – CCHS (1993). Sempre trabalhou como professora e coordenadora de Educação Infantil e, desde 1997 é Assessora Técnica na área de Educação Infantil do SESC, Administração Nacional, trabalhando junto às escolas desta instituição, em todo Brasil.

Apresentação

Este texto apresenta e discute algumas implicações na realização do trabalho na formação de leitores desenvolvido nas escolas de Educação Infantil no Serviço Social do Comércio – Sesc, no que diz respeito à concepção de infância, à visão de leitura como experiência coletiva e também às práticas que realiza.

Caracterização da Escola

Este relato não trata de uma escola específica do Sesc, mas sim do trabalho que a instituição, como um todo, procura realizar em suas 129 escolas, presentes em 24 estados do Brasil, o Distrito Federal e o Sesc Pantanal (só não há Educação Infantil nas Unidades do Rio de Janeiro e São Paulo). As escolas geralmente ficam dentro dos Centros de Atividades, onde podem se utilizar de seus outros espaços de Cultura, Lazer e Saúde. Atualmente, totalizam 701 turmas de crianças de 2 a 5 anos de idade, geralmente filhos de comerciários, cujo perfil socioeconômico varia entre 1 e 6 salários mínimos. Ao todo, são 688 professores¹ e 463 estagiários. No geral, as escolas do Sesc acabam por tornarem-se referência em muitas comunidades, especialmente naquelas mais desfavorecidas, em cidades do interior dos estados, tornando-se pólo, inclusive, de formação de outros professores e agregação dos familiares das crianças.

¹ A formação dos professores em nível superior é de 97,5%, sendo que 1,9% ainda estão cursando; 44% possuem Pós-graduação e 12% ainda em curso; apenas 0,6% possuem o Curso Normal (SESC, 2011).

Fundamentação teórica²

Foi com base nos trabalhos de Walter Benjamin, Lev S. Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Bernard Charlot que as análises se realizaram, a começar pela concepção de infância. Ao longo da existência humana, Infância nem sempre foi um conceito estruturado como se vê hoje, em que a criança é um ser peculiar, diferente do adulto, com direito a cuidados e à educação; muito pelo contrário. Ariès (1978), ao relatar a "*descoberta da infância*" pelo mundo ocidental, tendo como ponto de partida o século XII, contribui para a reflexão deste conceito como algo não natural e, sim, uma construção cultural e social.

Também, na análise de Charlot (1979), a imagem da criança surge contraditória aos olhos do mundo adulto: podem-se perceber características tanto positivas quanto negativas dos seres humanos, dentre as quais eu identificaria, nas de tipo "positivo", as comumente relacionadas às crianças em oposição ao tipo "negativo" das características dos adultos. Contudo, o fato de vê-la "positivamente", (inocente, pura, ingênua, exigente, digna de ser amada e respeitada) a aproxima de um olhar baseado numa "*natureza infantil*", cujas contradições lhes são "típicas". Essa ideia de natureza, que parece dar uma explicação satisfatória de como as crianças simplesmente seriam, se contrapõe, por sua vez, a outro aspecto sobre o qual uma visão de infância fica bem mais densa e complicada: a criança como ser social.

Tomando os estudos da linguagem e da cultura de Walter Benjamin e Lev. S. Vygotsky poderemos desconstruir a concepção romântica de infância. Para estes autores, embora em abordagens distintas, não há ser humano que esteja alheio ao mundo em que vive, muito menos às suas tensões e contradições. Se a sociedade somos todos nós, e as crianças também fazem parte dela, vivem experiências junto com os adultos. É importante destacar que uma experiência, ao ser compartilhada, não significa estar sendo sentida e valorada da mesma maneira pelos sujeitos que dela participam, visto que, se há grupos sociais com interesses divergentes, há enunciados também divergentes, compondo uma arena de vozes sociais (FIORIN, 2006).

Benjamin (1984) ao nos apresentar sua ideia de infância, mostra que é preciso reconhecê-la como um momento em que o indivíduo, social e cultural, luta pelos espaços que fazem parte da sua história e de seu grupo social. Misturando a criança

² Especialmente ao que se refere concepção de infância, ver em Medeiros, 2009.

aos heróis dos livros, reconhecendo-a como fazedora do novo a partir dos restos deixados pelos adultos, é possível percebê-la cada vez mais longe da idealização e mais próxima do homem real. Ao contar sobre sua infância, convida-nos a rememorar, também, a nossa própria. Permite-nos ver, a nós mesmos, numa criança não infantilizada, embora reconhecida nas suas especificidades, especialmente a de brincar e subverter a ordem das coisas, criando imagens e brinquedos, vivendo com eles, descobrindo semelhanças a sua vontade e à necessidade de, às vezes, romper com as tradições e demais convenções.

A criança, na visão de Vygotsky, pode ser uma possibilidade de compreensão de como se dá a construção do conhecimento, aqui entendido como criação humana que se realiza no coletivo, o qual se organiza no movimento social, histórico e cultural. Para tanto, destaca o papel da linguagem como elo entre o sujeito e os outros sujeitos, e o mundo. Ao considerar que é na infância que a linguagem começa a se construir, pode-se dizer que seria a criança quem “primeiro” operaria na construção e compreensão dos signos que circulam ao seu redor. O autor demonstra que, mais do que meros aspectos a serem aprendidos e decorados, os signos são mediadores da construção de conhecimentos, pois trazem consigo ideias, significados, cujos valores emergem de uma determinada cultura. “*A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos*” (VYGOTSKY, 2000, p. 68).

Tomando o conceito de “*experiência coletiva*” de Walter Benjamin (KONDER, 1993, p. 83), podemos compreender um pouco do que se passa com crianças, inclusive muitas vezes bebês, que se colocam em postura de leitores atentos, de jornais e livros, mesmo sem saberem decifrar o código escrito. O conhecimento, no sentido da experiência, pode ser distinguido de duas maneiras: o primeiro obtido em meio à experiência coletiva, aquele que então se desdobra e se acumula, e o segundo em meio ao isolamento do sujeito, tendo então que ser assimilado como se às pressas, já que não há em que/quem se desdobrar. Benjamin destaca duas palavras em alemão que definem, respectivamente, esta distinção de experiência como conhecimento: *Erfahrung* e *Erlebnis* (Idem). Experiência coletiva seria quando nossa voz é ouvida, nossa história reconhecida, seja numa situação boa ou ruim, não nos sentimos só, tendo que dar conta de coisas as quais sequer teríamos condição de lidar, num determinado momento. E, mais, sentimo-nos fazendo parte de um grupo, de uma comunidade, desenvolvendo a prática do pertencimento, compartilhando experiências, nos unindo e tecendo a história com nossas marcas.

A leitura, nessa perspectiva, seria uma experiência muito mais coletiva do que solitária e, menos ainda, um ato de decifração de um código. Mesmo sozinho, se lê as palavras escritas pelo autor, um outro. Mas, nem sempre, os momentos de interação entre adultos e crianças permitem que se dê a realização de diálogos que poderiam criar vínculos mais expressivos e afetivos entre todos e, tratando-se de experiências com a leitura, numa cultura em que a mesma é colocada como crucial, a experiência nesse sentido, conta muito.

Descrição da experiência

A aprendizagem da língua escrita no Brasil sempre foi motivo de debates e reflexão. Quanto à leitura, especialmente na Educação Infantil, esbarra não só nas questões que envolvem a alfabetização, mas também nos problemas de acervo das escolas e nas práticas que a envolvem. Diante desse quadro, seria importante pensar sobre a que visão de leitura nos remetemos para que, diariamente, enfrentemos o desafio de aproximar o que falamos daquilo que fazemos.

Apesar de ainda nos depararmos com estas mesmas questões na Educação Infantil desenvolvida nas escolas do Sesc, estamos sempre em busca de práticas de leitura que possam desenvolver outras experiências junto às crianças e, principalmente, aos professores. Apesar dos esforços em formação continuada, da alta rotatividade de professores e também das equipes em ressignificar a educação que receberam na infância, algumas vezes encontramos problemas de acervo – aquisição e disponibilidade de títulos na localidade – e de organização de espaços adequados nas escolas, mesmo que existam bibliotecas nos Centros de Atividades onde se inserem. Continuamos, entretanto, produzindo histórias interessantes de serem compartilhadas junto a quem trabalha com este segmento. É disso que trata este relato.

A Educação Infantil é um momento da vida escolar em que crianças e adultos convivem em meio a situações que requerem uma prática pedagógica diferenciada, ainda que sofra as influências do ensino fundamental e seu formato de escola. Nessa prática, há um sujeito que se esforça para compreender, fazer parte e tomar parte do mundo que o rodeia: a criança pequena. Diante disso, quais seriam as práticas de leitura compatíveis com tal desafio? O que implica diretamente na construção destas práticas?

As experiências infantis aos olhos de muitos adultos, ainda hoje, são vistas como pouco importantes, como se estes estivessem alheios àquelas, a criança tomada como um "outro". Kramer (1999, p. 272) defende uma concepção de infância que reconheça suas especificidades, opondo-se a uma "*concepção infantilizadora do ser humano*". Porque a infantilização é sempre uma aliada da desqualificação e, nesse sentido, a qualidade do que é oferecido às crianças, muitas vezes, como as propostas e os livros, por exemplo, não é questionada. É o que ocorre quando as escolas solicitam às famílias das crianças os portadores de texto e os materiais que serão utilizados. Isso pode acarretar riscos na organização de espaços inadequados à prática pedagógica. No Sesc, buscamos e discutimos uma concepção de infância na qual a criança é alguém hoje, com necessidades e direitos emergentes, e não uma pessoa que ainda vai ser alguém quando crescer, num futuro que virá.

E o que seriam os livros e outros materiais de leitura para essa criança? E as propostas? Ver a criança de outra forma que não a de ser da natureza que precisa ser controlado, implica em nos vermos – os adultos – também de outra maneira. De que forma então, poderemos não só nos reconhecer na infância, mas, também, entendê-la como um momento que nos leve para muito além do significado de passagem cronológica de uma fase da vida? "*(...) afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância*" (KRAMER, 1999, p. 271).

E o que desejamos para as crianças no SESC? Quando apresentamos propostas, espaços e materiais que as coloquem em contato com a linguagem escrita, principalmente por meio de livros e outros tipos de texto, entendemos que "*seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola*" (VYGOTSKY, 2000, p. 154). Este autor destaca que "*o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças*" (Idem). Oswald (1996, p 64) aponta para as práticas de leitura implicarem diretamente numa metodologia que suspenda "*o poder que a escola confere à escrita: a aproximação da escrita com as experiências histórico-culturais, as quais se materializam na linguagem, na oralidade*".

Em pesquisa que realizei junto a um Departamento Regional do Sesc na região norte do Brasil³, observei que a prática da leitura na Sala de Leitura da escola, por exemplo, é aliada a materiais de expressão e histórias são criadas pela turma toda ou em pequenos grupos. As crianças, ainda que não soubessem ler, folheavam livros e revistas em quadrinhos sozinhas, em duplas ou em grupos. Alguns textos eram "lidos"

³ Ver Medeiros, 2009.

de cor, outros apenas contados de sua própria maneira, mas sempre em tom e postura de leitores. Também escolhiam livros e pediam que a professora os lesse. Segundo as coordenadoras pedagógicas desta escola, a proposta da sala é proporcionar a livre escolha de livros, ouvir, contar e criar histórias usando os textos ou os fantoches. A prática da leitura é incentivada pelo viés do prazer. Para Vygotsky (2000, p. 153), *"o brincar de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita"*.

Ler e ver livros de história, enciclopédias, revistas, jornais e gibis sem saber ler, ouvir histórias lidas ou contadas por outro e criar e contar outras utilizando fantoches, abrem uma perspectiva interessante diante dos caminhos da aprendizagem da língua escrita. Vygotsky (2000, p. 156) apresenta esta aprendizagem *"não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem"*. A linguagem escrita, assim, pode ser ensinada *"naturalmente"*, no sentido de que esta possa ser vista *"como um momento natural de seu desenvolvimento"* (Idem), em que a criança deva *"sentir necessidade do ler e do escrever no seu brincar"* (Idem).

Avaliação dos resultados

No Sesc, a leitura não só é uma preocupação, é uma intenção, seja em Atividades/Projetos da área de Cultura, seja de Educação. Além dos cantos de leitura nas salas de aula, salas de leitura e multiuso, há bibliotecas abertas ao público em geral, com canto de leitura infantil, bibliotecas volantes⁴ e eventos organizados para a divulgação da leitura – feira de livros infantis e Prêmio Sesc de Literatura. Podemos dizer que as crianças e os bebês têm o privilégio de estarem, na maioria das escolas, em meio a um universo de leitura generoso. Muitas das escolas do Sesc já buscam caminhos pela leitura com as crianças em meio à ideia de experiência coletiva. Ao tentarem organizar espaços especialmente para elas, com mobiliário, acervo e por onde possam livremente circular, escolherem e desenvolverem autonomia como leitoras; ao oferecerem desde gibis a enciclopédias – revistas de moda, de saúde, arquitetura, ciências, livros de literatura premiados, clássicos, poesia, dobraduras, lendas, culinária, livros de diferentes tamanhos, peso, textura, letras de música, notícias de jornal, fichas de leitura, mas sempre com um texto que

⁴ Projeto BiblioSesc, caminhões equipados como uma biblioteca que itenera por cidades e comunidades realizando empréstimos onde há falta de bibliotecas.

respeite a criança como leitora, que permita um tipo de contato com a língua escrita, que provoque, mais do que alfabetizar-se, desenvolver as instâncias superiores do pensamento, pois, como diz Vygotsky, quando a criança imagina algo, uma situação na qual se vê e vive, no plano da imaginação, é onde ocorre um desenvolvimento maior da inteligência. Então, os bons textos, na Educação Infantil, são aqueles que permitem a imaginação e a possibilidade de estar em companhia do narrador, e, assim, estar em experiência coletiva e também tendo contato com a língua escrita.

Outro fator fundamental no trabalho de formação de leitores, na perspectiva de experiência coletiva, é a presença de adultos que leiam bem, que também sejam fascinados pelo texto escrito e, se ainda não o forem, possam ser capturados pelo desejo. Nesse sentido, o papel da formação continuada é fundamental. Em grande parte das ações de formação desenvolvidas pela Gerência de Educação – GEA, do Departamento Nacional do Sesc, Clarice Lispector, Shakespeare, Isabel Allende, Fernando Pessoa e Machado de Assis são alguns exemplos dos companheiros de roda de leitura para adultos, e que depois ficam fazendo parte do acervo da equipe. Como disse uma Professora Auxiliar da Educação Infantil da Escola Sesc Pantanal: *"- Você dessa vez vai ler o que 'prá' gente? As histórias que você lê... Ai, a gente fica louca para ler o livro todo depois!"*. E isso vale também para o cinema.

Os adultos precisam ler os textos antes de trazê-los para as crianças. Devem pensar no que pretendem destacar ou "pular", sempre planejarem momentos nos quais ler, pode ser: momento de interpretar, de organizar ideias, de criar sequências, de conhecer novas palavras, perceber sons, ou seja, com objetivos da área de práticas de linguagem; também momento de se informar, de pesquisar; momento de ler pelo prazer de ler, de se apaixonar pela leitura!

Algumas vezes presenciamos situações nas quais os professores, em busca do melhor caminho, se prendem ao formato: ler e desenhar a história ou a parte de que mais gostaram. Certo dia, assistimos a seguinte cena: a professora anuncia que vai contar uma história para a turma, e um menino: *"- Que saco! Já vou ter que desenhar de novo!"*. Outra forma recorrente de uso da leitura é para dar lição de moral às crianças. Histórias como "Chapeuzinho Vermelho", por exemplo: ao invés de conversarem sobre o drama da personagem, ou mesmo apenas contar a história e deixar que as crianças a comentem na roda, os professores muitas vezes dizem: *"- Estão vendo o que aconteceu com a Chapeuzinho porque ela não obedeceu à mãe?"*. É importante destacar que não se trata aqui de desqualificar a intenção dos professores. Levando-se em conta o conceito de experiência coletiva, a moral dos

contos infantis como uma característica deste tipo de texto, muitos fatores entram em jogo. Os professores também foram crianças e tiveram suas próprias experiências na sua formação de leitor, e estas voltam, ou melhor, vivem consigo. GEGe (Apud Bakhtin, 2009, p. 72), destaca que *"ao falar de memória, explica que ela é sempre de passado e de futuro, pois ambas (...) são complementares"*⁵. Professores que não gostam de ler podem então passar a amar! E, assim, compartilhem dessa nova paixão e contagiar as crianças (para isso ler junto e na frente da turma é fundamental!). E muito mais gente também.

Se há atenção na ressignificação de nossa própria história de vida, relacionada ao nosso percurso de leitor, muita coisa bacana pode ser feita. E compreendendo a leitura como experiência coletiva, as crianças precisam participar de projetos que envolvam suas famílias, de momentos em que leiam sozinhas, em duplas, em grupos, para os amigos, para que a leitura seja uma prática que te conecte com o outro, sentindo medo, prazer, alegria, tristeza, permitindo críticas, permitindo até não ler. Como diria Pennac (1993, p. 140), *"(...) se quisermos que filho, filha, que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos"*. Ao registrar tais direitos, a que ele também chama de *"autorizações"* (Idem), nos permite pensar: se a leitura é uma experiência coletiva, por que a nossa experiência como leitor, a experiência do adulto como leitor, não pode ser "a mesma" para as crianças?

Considerações finais

Pensar que na criança há um leitor em ação implica na ampliação de suas relações com a leitura para descobrir suas funções e características, encontrar aquelas com as que mais se identifique e sinta prazer. Vivemos num mundo onde a língua escrita ocupa um lugar fundamental e a criança, embora ainda não decifre o código escrito em si, conhece essa língua. Há um texto de Benjamin (1984, p. 55)⁶ que ilustra muito bem isso:

"Em uma estória de Andersen aparece um livro cujo preço valia a 'metade do reino'. Nele tudo estava vivo. 'Os pássaros cantavam e os homens saíam do livro e falavam'. Mas quando a princesa virava a

⁵ **"Memória de passado** (...), solo comum que uma comunidade linguística compartilha (...). (...) projeta-se em **"memória de futuro** (...), a ideia de que o sujeito está incompleto (...), pois sua história está acontecendo, vai se construindo (...)" (GEGe, 2009, p. 72).

⁶ Texto "Visão do livro infantil" (Benjamin, 1984).

página `eles pulavam imediatamente de volta, para que não houvesse nenhuma desordem'. (...). Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico”.

A leitura no Sesc, com tantos espaços, acervos, propostas e escolas, especialmente na Educação Infantil, está em meio à perspectiva de experiência coletiva, podendo passar longe da ideia de “preparar o futuro leitor”. Se concebemos a criança como um sujeito da cultura, que age, tenta compreender e modificar o mundo, a escola não pode ser uma experiência do devir, mas do hoje, do agora. Pensar a formação do leitor na creche e na pré-escola é vê-la como algo muito maior. Vygotsky, ao falar da arte como algo verdadeiramente humano, coloca a experiência da leitura como mais um dos caminhos para a aproximação entre os homens, para a nossa humanização. E como diz Walter Benjamin (1996, p. 213), quem está na companhia do narrador nunca está sozinho.

Referências

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984 (Novas Buscas em Educação; v. 17).

_____. *Obras Escolhidas – I: Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (10ª reimpressão, 1996).

CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica*. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Zahar Editora, 1979.

FIORIN, J. L. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1999.

KRAMER, S. et al. (Orgs.). *Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie*. In ____ *Infância e Educação Infantil*. Campinas, Papyrus, 1999. p.269-280.

MEDEIROS, Claudia Santos de. *Profissionais de Educação Saúde, lazer e Cultura que trabalham com a Educação Infantil: práticas e concepções de infância*. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. *A Formação de Leitores na Creche e na Educação Infantil do SESC* (palestra proferida em 17.jun.2010 no 12º Salão da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, cujo tema da mesa era *Leitura para Bebês*). Rio de Janeiro [mimeo], 2010.

OSWALD, M. L. M. B. *Infância e História: Leitura e Escrita como Práticas de Narrativa*. In KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 57-72.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro. Ed. Rocco, 1993.

SESC, Departamento Nacional. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil no SESC*. SESC DN. Rio de Janeiro, 1997.

_____, Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe, Tocantins e SESC Pantanal. *Formulário de Atualização de Dados da Atividade Educação Infantil*. [mimeo], 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.