

Atitudes Leitoras na Educação Infantil

Reading Attitudes in Early Childhood Education

Actitudes lectoras en la educación infantil

Itacira Mouzinho Lima Monteles¹

Universidade Federal do Maranhão

Maria Alice Melo²

Universidade Federal do Maranhão

Resumo

A criança em constante contato com a linguagem em suas diferentes manifestações – corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital e artística – e, ao interagir com outras crianças, com adultos e com objetos dá significado a essas linguagens. A pesquisa teve como objetivo compreender como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras pelas crianças de cinco e seis anos em uma instituição pública de educação infantil de São Luís – MA. As teorias que a fundamentaram foram a Teoria Histórico-cultural e a Teoria Filosófico-lingüística. A etnografia foi a metodologia adotada, por possibilitar observarmos as crianças em contexto. Como resultado da pesquisa é possível comprovar que no entrelaçamento entre linguagem, imaginação, experiência, interação e brincadeiras, a criança vai se constituindo leitora. Conclui-se então que movidas pela necessidade e pelo interesse de ler, as crianças produzem sentidos em um processo de interação e participação.

Palavras-chave: Criança. Atitudes leitoras. Educação Infantil.

Abstract

Children in constant contact with language in its different manifestations – bodily, oral, sign, visual, written, digital and artistic – and, when interacting with other children, adults and objects, give significance to these languages. The research had for objective understand how the process of appropriation of reading attitudes by five- and six-year-old children occurs in a public early childhood education institution from São Luís – MA. The theories behind it were the Historical-cultural Theory and the Philosophical-linguistic Theory. Ethnography was the methodology adopted, as it allows us to observe children in context. As a result of the research, it is possible to prove that in the intertwining of language, imagination, experience, interaction and play, the child is being built into a reader. It is concluded then that driven by the need and interest in reading, children produce meanings in a process of interaction and participation.

Keywords: Child. Reading attitudes. Early Childhood Education.

Resumen

El niño está en constante contacto con el lenguaje en sus diferentes manifestaciones –corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital y artística– y, al interactuar con otros niños, adultos y objetos, da significado a estos lenguajes. La investigación tuvo como objetivo comprender cómo ocurre el proceso de apropiación de las actitudes lectoras por parte de niños de cinco y seis años de una institución pública de educación infantil en São Luís MA. Las teorías detrás de ella fueron la Teoría Histórico-cultural y la Teoría Filosófico-lingüística. La etnografía fue la metodología adoptada, ya que nos permitió observar a los niños en su contexto. Como resultado de la investigación, es posible comprobar que en el entrelazamiento entre lenguaje, imaginación, experiencia, interacción y juego, el niño se convierte en lector. Se puede concluir que, impulsados por la necesidad y el interés por la lectura, los niños producen significado en un proceso de interacción y participación.

Palabras clave: Niño. Actitudes lectoras. Educación Infantil.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís - MA. Membro do grupo de pesquisa GLEPDIAL. Professora Suporte Pedagógico na UEB Olinda Desterro da Secretaria Municipal de Educação de São Luís - MA. E-mail: itacira.mouzinho@discente.ufma.br

² Professora Doutora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em exercício no Programa de Pós-Graduação em Educação. Parecerista ad hoc da FAPEMA. E-mail: maria.alice@ufma.br.



1. Introdução

A criança necessita expressar-se por meio das muitas linguagens possíveis, a partir do que se vê, ouve, vive, descobre e aprende. Estas necessidades vão surgindo e, se ela vivenciar/experienciar diferentes linguagens, conseguirá atribuir à escrita a sua função social. Como aponta Bondiá, “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (Bondiá, 2020, p. 27) ou como dito por Vigotski (2009) que a vivência é uma “Situação Social de Desenvolvimento”.

Nos dizeres de Corsino *et al.* (2016, p. 12), a educação infantil possibilita essa vivência/experiência, na medida em que:

[...] Na perspectiva da leitura de mundo, a Educação Infantil tem importantes funções: ampliar as experiências das crianças; dar oportunidades para elas narrarem o vivido, o observado, o sentido, o imaginado; criar um coletivo de ouvintes capazes de continuar a história uns dos outros; buscar diferentes formas de registrar as experiências individuais e coletivas do grupo/turma [...] a leitura de mundo que se espera que a Educação Infantil ofereça às crianças é uma ampliação das suas referências culturais de tal maneira que sejam capazes de dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens.

Assim, quando a criança em constante contato com a linguagem em suas diferentes manifestações-corporal, oral, gestual, visual, escrita, digital e artística-e, ao interagir com outras crianças, com adultos e com objetos, constrói valores e significados a essas linguagens por ser um sujeito completo e que se relaciona com o mundo.

Pensar no nosso fazer pedagógico e nas crianças que atendemos, tendo bem definidas as concepções de que são sujeitos singulares de direitos, capazes de estabelecer relações com o mundo que as rodeia e, através destas relações, atribuir-lhes significados. São produtoras de cultura e partícipes dos seus processos de aprendizagens, levando-se em conta suas capacidades de interagir em sociedade. e, portanto, seres capazes de utilizar os meios e símbolos nela existentes. Definimos como problema a investigar: como as crianças de cinco e seis anos se apropriam de atitudes leitoras mediadas nos contextos de educação infantil?

O objetivo geral foi compreender como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras pelas crianças de cinco e seis anos em uma instituição pública de educação infantil do município de São Luís – MA. E os objetivos específicos foram: conhecer as vivências leitoras possibilitadas às crianças por meio da mediação pedagógica; verificar os sentidos atribuídos pelas crianças à leitura, por meio das vivências culturais com essa linguagem e caracterizar as atitudes leitoras apropriadas pelas crianças no Infantil II³.

O estudo se ancora na perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento e aprendizagem, que tem em Vigotski (1896-1934) seu principal teórico, através da qual enfatizamos a visão trazida por ele de que o desenvolvimento humano se produz mediante processos de intercâmbio e transmissão do conhecimento em um meio comunicativo e social (a cultura), e a linguagem tem papel preponderante; e na perspectiva enunciativa/discursiva/dialógica da linguagem de Bakhtin (1895-1975) que aponta que a apropriação da linguagem se dá por meio de interações sociais que ocorrem

³ Segundo o documento curricular (2022), a rede municipal de educação de São Luís – MA oferta a educação infantil em duas etapas: I – creche, para crianças de até três anos de idade; II-pré-escola, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Os níveis na creche são: Creche I, Creche II e Creche II e na Pré-escola são: Infantil I e Infantil II.

em práticas discursivas. Ambos os estudiosos compartilham o pressuposto do homem como ser histórico que interage, constrói e reconstrói significados com base na sua relação com o outro.

Para desenvolver um estudo da criança em contexto, nada mais indicado do que a etnografia (Graue e Walsh, 2003), pois ela possibilita o alinhamento da teoria às evidências empíricas e aos dados, além de ser uma metodologia de pesquisa interpretativa de caráter subjetivo. Permite, também, revelar a complexidade que é o universo da criança. Logo, a observação é participativa e direta, pois as interações das crianças e a produção das culturas acontecem cotidianamente. Utilizamos instrumentos que possibilitaram a coleta de dados, como caderno de campo, registros de imagens, vídeos e áudios.

A sistematização dos dados colhidos e a descrição narrativa completa para análise e interpretação qualitativa dos dados, relacionadas aos contextos verificados no campo da pesquisa foram entremeadas com a compreensão dos estudos dos teóricos da Teoria Histórico-cultural com a teoria da enunciação de Bakhtin.

O estudo foi importante por nos possibilitar verificar como a leitura favorece na criança o entendimento de que o mundo que a cerca está repleto de linguagens e culturas que fazem parte do cotidiano, levando-a a ter uma posição ativa em seu processo de aprendizagem.

2. Metodologia

A teoria da Psicologia Histórico-Cultural formula o entendimento de que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos e interdependentes, e aponta a linguagem como interação entre os dois processos por entender que é por meio da apropriação e internalização da linguagem que o ser humano se desenvolve. Ademais, a apropriação do conhecimento se dá no processo do desenvolvimento de relações concretas da criança com o mundo, com seus contextos socioculturais. Essas relações são determinadas pelas condições histórico-social concretas em que a criança está inserida e dá sustentação para estudá-la em interação social.

Por outro lado, Bakhtin (2011), em seus trabalhos, considera as relações sociais, entende a língua como viva e estuda conceitos como dialogismo e enunciação, imprescindíveis para a análise do estudo em questão, por serem conceitos que têm como ponto central a criança enquanto sujeito ativo e partípice, e entende que aprendemos repetindo, recriando e ressignificando de acordo com as experiências vividas. Essas vivências são sempre permeadas pela linguagem em suas múltiplas manifestações.

O enfoque foi na criança histórica e culturalmente situada em diferentes comunidades sociais e, por esta questão, a pesquisa etnográfica, por ser uma metodologia de pesquisa interpretativa de caráter subjetivo e que permite revelar a complexidade que é o universo da criança, foi a metodologia adotada pois, para Graue e Walsh (2003, p. 25), fazer investigação com crianças requer atenção às circunstâncias e aos momentos em que a criança se mostra e mostra o seu mundo.

O estudo abrangeu pesquisa etnográfica, embasada na pesquisa de campo, a partir de situações concretas que permitiram observar as reações dos sujeitos envolvidos (as crianças) no seu processo de formação de atitudes leitoras, considerando entender como a criança comprehende e apreende. Tivemos o cuidado ético de preservar a criança em sua liberdade, dignidade e direitos.



A geração de dados, por sua vez, se deu por meio da observação, escuta, interação e partilha das experiências vivenciadas no campo de pesquisa. A investigação foi presencial, narrativa e visou a construção de um referencial para o nosso fazer pedagógico.

Ao se desenvolver estudo com crianças, é necessário dar espaço a elas, respeitando suas especificidades, uma vez que a ética na pesquisa visa garantir dignidade, liberdade e diversidade de indivíduos e grupos sociais. Além de garantir esses princípios, necessita considerar as especificidades que estas têm e perceber que são elas que detêm o saber, dão permissão e, até mesmo, fixam as regras do rumo que a pesquisa vai tomar. Além disso, os sujeitos da pesquisa (crianças) têm suas perspectivas acerca dos elementos que compõem suas experiências, sendo fundamentais, portanto, a escuta e a apreensão do que eles disseram por meio de outras linguagens.

A pesquisa aconteceu em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Luís, a Unidade de Educação Básica Olinda Desterro, com vinte e duas crianças de cinco e seis anos da turma do Infantil II, matutina. A instituição referenciada está localizada no bairro Cohajoli em São Luís – Maranhão, mas atende às comunidades da Vila Vicente Fialho e adjacências. Foram observadas suas vivências, interações, perspectivas e que significados e sentidos dão à formação leitora que lhes é possibilitada. Além disso, buscamos compreender como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras por essas crianças.

As estratégias metodológicas foram: estudo dos teóricos com o propósito de ampliar o conhecimento e as referências que embasaram o objeto; análise documental, em especial da proposta curricular para a educação infantil da cidade de São Luís e do Projeto Político Pedagógico da instituição, campo da pesquisa, além dos planejamentos feitos pela equipe pedagógica com vistas a conhecer quais as concepções e categorias estes documentos trazem; observação participante dos sujeitos da pesquisa, as crianças; observação participativa e direta, fazendo uso de instrumentos que possibilitaram o levantamento de dados, como caderno de campo, registros de imagens, vídeos e áudios.

Com essas estratégias, compusemos um conjunto de dados qualitativos que ofereceu pormenores descritivos das situações vividas e experimentadas pelas crianças, bem como identificamos a forma como a criança interage, comprehende e se apropria do que lhe é possibilitado.

3. Resultados e Discussões

Para os teóricos histórico-culturais, a criança é sujeito histórico, produtor de cultura, que imagina e interage; sujeito capaz de relacionar-se, de comunicar-se; um sujeito criativo que internaliza e atribui sentido aos conhecimentos através das relações sociais que vivencia e experiencia. Nas observações que fizemos, as crianças da instituição onde a pesquisa aconteceu, estavam em constante movimento de interação e interlocução que lhes proporcionavam vivenciar e internalizar o que lhes fazia sentido. Estavam sempre a manifestar seus interesses.

Ainda segundo esses teóricos, mais precisamente Vigotski (2010) e Leontiev (2010), são nos primeiros anos de vida da criança que acontecem o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, físicos, emocionais e morais. O que move esse desenvolvimento humano são as condições

concretas de vida e a educação que a criança possui, ou seja, é possível compreender a influência das relações sociais no desenvolvimento da criança e no seu processo de humanização.

[...] embora os estágios de desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo do estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e alteram pari passu com as mudanças das condições histórico-sociais (Leontiev, 1978, p. 66).

Entendermos o contexto em que as crianças estavam inseridas, ajudou-nos na percepção não só do processo de internalização e de apreensão dos conhecimentos, mas também da criança em contextos políticos, sociais e históricos específicos, imprescindíveis para sua formação humanizadora.

Estes teóricos, enfatizam que a linguagem tem papel importante no desenvolvimento das funções psíquicas, mas que, não é somente através dela que a apropriação acontece e que desenvolve o humano no homem. Para eles, é por meio da linguagem que se transmite o conhecimento histórico e cultural da humanidade e, é necessário considerar que a apropriação deste conhecimento acontece quando reproduzimos o uso social deste, sendo, portanto, neste processo que as funções psíquicas são formadas.

Observando o que os outros grupos etários realizam, a criança (re)constrói sua própria possibilidade, é o que Vigotski (2002) denomina de “área de desenvolvimento potencial da criança” ou como os estudiosos da teoria passaram a definir de “zona de desenvolvimento proximal”, que é a distância entre a capacidade que a criança possui de solucionar, de maneira independente, os problemas e o que depende da orientação de um adulto ou a colaboração de pares mais capazes. Em muitos momentos da observação, percebemos como as crianças imitam atitudes leitoras dos adultos em seu entorno, apreciam e vão se apropriando da leitura.

Bakhtin (2006) assevera que todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem e que estas se dão em forma de enunciados – orais e escritos – concretos e únicos, proferidos por aqueles que estão no campo da atividade humana e determinados pela comunicação. Em cada vivência, em cada fala, em cada atitude, as crianças da instituição onde o estudo aconteceu, dão a conhecer seus desejos e suas curiosidades, enunciando o que têm interesse em aprender.

Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso [...] os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem (Bakhtin, 2006, p. 262-263).

Nesta comunicação apontada pelo teórico, aparecem dois parceiros – o falante e o ouvinte, sendo, portanto, uma comunicação discursiva. Seja nas mediações da professora, seja nos enunciados que os autores dos livros trabalhados em sala pela professora, as crianças estavam sempre a dar uma resposta, de ouvinte se tornava falante, questionava, argumentava, acomodava dando sempre um passo à frente na construção de seu conhecimento, ou seja, estavam sempre a construir atitudes leitoras da palavra e do mundo.



Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenha de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante...cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (Bakhtin, 2006, p. 271-272).

Deste modo, partindo-se da percepção de que as crianças observadas são interlocutoras que participam ativamente da cultura, que interagem com outros sujeitos, poder-se-ia afirmar que a linguagem as constitui. A interlocução é inerente às relações humanas, a realidade nos chega pela palavra, o mundo nos é apresentado na linguagem, sendo, portanto, esta, uma relação de sentidos. “O social e o individual estão em uma complexa relação” (Corsino *et al.*, 2016, p. 18). Em muitas explorações e vivências possibilitadas às crianças foi perceptível que elas estão sempre relacionando o que exploram e vivenciam com seus contextos de vida.

Como afirmado por Vigotski (2014, p. 20, 26, 38) “o sentimento e o pensamento movem a criatividade humana” e que, o que a criança vê e escuta constitui-se em repertório e suporte para a criatividade, que passa por elaborações em um processo complexo de “dissociações e associações das impressões adquiridas através da percepção” o que possibilita o desenvolvimento na criança de atitudes leitoras, porque ao imaginar, explorar e vivenciar, expressa seus sentimentos e pensamentos, e, por ser um ser de linguagem, fala e, com isso, vai se inserindo e atuando no meio social.

No entrelaçamento entre linguagem, imaginação, experiência, interação e brincadeiras, as crianças observadas vão se constituindo leitoras e produtoras de texto, vão compreendendo e se apropriando do que está a sua volta, constituindo-se em sujeito que participa e constrói cultura. Quando a professora lia ou contava histórias, quando explorava textos informativos ou assuntos de interesse do grupo, quando as crianças manipulavam diferentes portadores, como também, quando se usava a escrita para registrar experiências vividas, comunicar aos outros essas experiências, para planejar e organizar o cotidiano na sala referência, quando a escrita era utilizada pelo grupo em sua função social, as crianças compreendiam a leitura e faziam uso dela, mesmo sem ainda dominar a leitura.

Ao conhecermos as vivências leitoras possibilitadas às crianças, uma vez que a formação de atitudes leitoras está relacionada às vivências, às condições concretas de vida e de educação das quais participam, verificamos como as crianças atribuem sentidos a estas possibilidades de modo a lhes proporcionar a percepção do ato de ler. Denota-se que as crianças, em suas ações e falas, dão sentido à leitura como um encontro de interlocutores, em que o leitor interage com o texto e com o autor, trazendo no momento da leitura uma contrapalavra (Bakhtin, 2011).

Mas também, constatamos que a criança que vivencia somente exercícios de decodificação, que busca tão somente conhecer o valor sonoro das letras e não lhe possibilita criar motivos coincidentes com a função da linguagem, qual seja, de comunicação cultural, acaba por perceber a leitura como algo externo a ela, quando, na verdade, ler é compreender o que o outro quis lhe

comunicar e responder ao outro o que a comunicação significou para si a partir do que já possui internamente, como descrito por Bakhtin (2016).

Vimos ainda que, os enunciados produzidos pelas crianças, sujeitos do estudo, são múltiplos e, mesmo no silêncio da criança, por não saber expressar com clareza o que quer dizer, é possível conhecer o que elas querem informar. Elas demonstram conhecer que o ato de ler tem propósitos explícitos: comunicar, informar e receber uma resposta ao que foi enunciado, quando ao pegar um livro para ler, estabelecem um diálogo com o livro, deixam de ser apenas ouvintes passivos e se tornam os falantes, como nos dizeres de Bakhtin (2016, p. 25): “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenha de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

Ao lerem, fazendo uso das múltiplas linguagens – imagens, gestos, sons-linguagens que são as condutoras de seus encontros com a cultura, fonte de apropriação das qualidades humanas, como dito por Vigotski (2010); fazem tantas caras e bocas, dão entonações como a enfatizar o que querem anunciar, por que perceberam que a entonação é “um dos meios da expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala” (Bakhtin, 2016, p. 48), porque assim é que entendem o que lhe foi lido e, ao ler também lançam mão do mesmo traço, caracterizando a leitura como prática cultural.

A prática de leitura realizada entre as crianças, constitui-se na e com a linguagem em todas as suas formas verbais, não verbais, multimodais: palavras, contrapalavras, ditos, presumidos, silêncios, imagens, gestos e expressões, e, com as escutas e interlocuções organizam respostas possíveis, conforme as condições que cada contexto enunciativo dispõe e possibilita, como também dos conhecimentos que já dominam.

Quando a professora lia para as crianças, estas compreendiam o texto lido, a mensagem passada pela autora e dialogavam com o texto, questionando, completando e subentendendo-o como conhecido ao trazerem para o diálogo os conhecimentos já adquiridos em suas relações – observando, imitando – mas, também, na mediação feita pela professora ao ler o texto e responder aos questionamentos feitos por elas. De uma forma ou outra, o ato de ler o livro, mesmo que através dos olhos da professora, se deu em detrimento da cultura histórica e socialmente acumulada, e contribuíram para desenvolver qualidades humanas nas crianças. “Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (Leontiev, 1978, p. 272).

No diálogo estabelecido com o livro e com o intermediador da leitura, a professora e as crianças relacionavam o que ouviam ao conhecimento cultural a que já tiveram acesso, como também, relacionavam o objeto do enunciado aos discursos dos outros sobre ele, como nos dizeres de Bakhtin (2016, p. 62), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora como de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Neste exercício cotidiano, as crianças iam apreendendo a leitura.



O nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão do que vivenciaram estavam atrelados ao sentido que elas, sujeitos da pesquisa, davam ao vivido, como apontado por Vigotski (2010) o vivido influencia no desenvolvimento do sujeito. Nele estão presentes todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio, e estas determinam a atitude que se tem frente a uma dada situação. As crianças demonstravam a todo instante muito interesse em ler.

Já quando Bakhtin (2016) afirma que, embora heterogêneos, existe uma diferença essencial entre os gêneros do discurso, que para ele são: primários – os que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata; e, secundários – os que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, predominantemente o escrito. Observamos que as crianças, mesmo não estando em interação com a professora, quando pegam um livro no canto de leitura, sentam e fazem a leitura imitando a forma como a professora lê para elas, dão entonação ao lido porque já perceberam que o escrito é bem diferente do falado.

Como por exemplo, quando uma criança que sentou-se no chão e iniciou sua leitura, leu uma página, levantou o livro, mostrou, replicando a forma como a professora faz para que as crianças vejam as ilustrações, mudou a página, continuou a leitura demonstrando conhecimento de que a história tem uma sequência, que a história escrita está dizendo alguma coisa. Ela não se prendeu a falar as letras e pronunciar os sons, ela leu usando a ilustração como apoio. Nesta ação, a criança demonstrou conhecer que o ato de ler tem propósitos explícitos: comunicar, informar e receber uma resposta ao que foi enunciado. Estabelece um diálogo com o livro, deixa de ser apenas um ouvinte passivo e se torna o falante, como nos dizeres de Bakhtin (2016, p. 25): “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de naturezaativamente responsiva (embora o grau desseativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenha de resposta, e nessa ou naquela forma a geraobrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.”

Nas situações observadas, vemos o que a Teoria Histórico-Cultural aponta sobre o processo de humanização do homem, a aquisição da cultura historicamente construída e as relações com os outros. Em muitas falas, as crianças traziam para o contexto as aprendizagens adquiridas no meio em que se encontravam e que careciam da mediação da professora para que elas pudessem reconstruí-las. Esse processo favorece o desenvolvimento da consciência, o que, nos dizeres de Mello (2007, p. 88), significa que nas interações o homem desenvolve sua inteligência e sua personalidade.

Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência -, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade.

Em muitas ocasiões, observamos que as crianças deram um motivo diferente à leitura inicialmente proposta pela professora, elas atribuíram um sentido ao texto mediante ao que perceberam e ao que as “afetaram” como dito por Malaguzzi (1999), pois o sentido é o “aspecto da consciência do indivíduo que é determinado por suas próprias relações de vida” (Leontiev, 1978, p. 221).

Assim como nas brincadeiras que estabeleciam, elas atribuíam significados e sentidos ao que lhes era lido, por meio do brincar, construindo bases necessárias para a apropriação da leitura, como aponta Vigotski (2009). Por meio dos diálogos estabelecidos entre elas, nos momentos em que reproduziam, através de jogos simbólicos os que lhes fora lido, ultrapassaram a noção de mera conversa, destacaram a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos ali vividos. Além disso, estabeleciam diálogo com o livro, pois tiveram uma atitude responsiva, como aponta Bakhtin (2016, p. 113): “a compreensão não repete nem dribla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor”.

Cada situação vivenciada pelas crianças da instituição onde a pesquisa aconteceu se reflete em seus contextos de brincadeiras e em seus desenhos.

Em muitos momentos, observamos que as crianças apreciaram os textos que lhes foram lidos ou que leram à sua maneira e fizeram relações com os conhecimentos já acumulados. Observamos que, quando acostumada a narrar, a dramatizar, a desenhar, a ilustrar a vida usando diferentes recursos e materiais, a criança se arrisca a ler. Contudo, esse processo tem que ter significado para ela.

Verificamos que as atitudes leitoras demonstradas pelas crianças do Infantil II da instituição evidenciam suas compreensões das propostas trazidas pela professora, mesmo que, naquele momento, elas não abstraíam os conceitos trazidos. A partir de suas curiosidades e desafios trazidos pelos objetos a serem conhecidos, elas iam construindo suas consciências e dizendo suas palavras.

Se pensarmos que ler é compreender o texto lido e não apenas reproduzir os sons ali grafados, é dar um sentido ao que lemos, as crianças da instituição têm isso bem estabelecido, pois estavam sempre relacionando o lido aos seus cotidianos e ao vivido. Elas questionam, sentem vontade de ler e escrever, o que, para Mello (2010, p. 83), são as bases para uma formação leitora, já que “a necessidade de ler e escrever, a necessidade de expressão e a função simbólica da consciência constituem as bases que possibilitam a formação de uma atitude leitora e produtora de textos”.

Observamos nas crianças do Infantil II que, através de suas experiências diretas, elas percebem o conhecimento humana acumulado. A forma como apreendem esse conhecimento está muito relacionada ao sentido que elas atribuem ao mesmo. Por isso, as atitudes leitoras apresentadas por elas estão intrinsecamente relacionadas ao sentido dado por elas ao que é lido. Para as crianças estudadas, ler é ler, embora em algumas situações elas se prendam às formalidades do ensino da leitura, e isso, muitas vezes, em virtude de como a mediação do processo é feita. Contudo, em muitos momentos, elas se permitiam pensar a leitura como um ato de prazer e de crescimento, conseguindo, a depender do contexto, estabelecer essa conexão.

4. Considerações finais

Na introdução, afirmamos, com base na perspectiva histórico-cultural, que o desenvolvimento humano acontece nos processos de intercâmbio e transmissão do conhecimento através da comunicação e da interação; como também, que a apropriação da linguagem, numa perspectiva enunciativa/discursiva/dialógica, acontece por meio de interações sociais, mediadas ou não e, a criança, como participante deste processo, é sujeito de suas aprendizagens desde que estas tenham



sentido para ela. O que foi constatado no estudo, as crianças, sujeitos da pesquisa, davam a conhecer o que lhes é significativo, o que lhes têm sentido, possibilitando-nos repensar e/ou reafirmar o fazer pedagógico.

Quando focamos nos aspectos de que atitudes leitoras advém da interação, do diálogo e da participação ativa da criança quando lhe é possibilitada uma diversidade de leituras e muito contato com diferentes saberes, surgem as mais variadas inquietações que carecem de respostas, as quais não se consegue alcançar somente com a prática profissional e com as leituras. Foi necessário observar e ouvir as crianças em contexto para compreender como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras pelas crianças de cinco e seis anos em uma instituição pública de educação infantil. Nesse ato de ouvir e observar, compreendemos como elas se apropriam de atitudes leitoras mediadas nos contextos da educação infantil e passamos a conhecer como ocorre o processo de apropriação de atitudes leitoras por elas.

Durante o estudo, nos foi possível ver que a comunicação é sempre motivada por uma situação e ação concreta que acontece a partir da linguagem situacional, mas que, ao ampliarem seus conhecimentos cognitivos, assimilam a linguagem contextual. Além disto, a depender das condições e das situações, elas transitam, com muita propriedade, entre uma e outra linguagem.

Ademais, no decorrer do estudo, sustentamos que o fazer pedagógico intencionalmente pensado e baseado no diálogo, permeado por diferentes portadores e múltiplas linguagens, contribuem para que a criança se aproprie da leitura e amplie a leitura que já possuía. Asseveramos também que, no processo de formação de atitudes leitoras é essencial possibilitar às crianças estabelecerem uma relação dialógica com as outras crianças, com o texto e com elas mesmas pois, em uma relação dialógica, o professor possibilita que as crianças percebam os elementos constitutivos de cada gênero e como é seu funcionamento no texto, levando-as a questionarem, a construir e a desconstruir o texto de modo que, aprendam a ler numa atitude respondativa, estabelecendo interlocuções e produzindo sentido.

Já para seus pensamentos, observamos que, à medida que dominam os meios sociais por meio da linguagem, estes evoluem e se transformam em meios de planejamento e regulação de conduta, como relatado em muitas situações ao longo do estudo, as crianças aprendem a ler por estarem inteiramente envolvidas nesse fazer e por fazerem da leitura um meio de se relacionarem com o mundo, mesmo que ainda não tenham consciência disso.

No ato da leitura, elas trazem seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo, possibilitando a criação, a modificação e a elaboração de novos conhecimentos, sendo ou não com uma intencionalidade pedagógica. Percebem que a leitura tem relação com compreensão e produção de sentido, colocando-se como participante do processo, sujeito ativo e competente. Ainda sem ter consciência disso, para as crianças, ler implicava lidar com uma língua viva, dinâmica e em constante movimento.

As atividades de leituras planejadas intencionalmente, como as pensadas pela professora, e a forma como a professora mediava essas atividades contribuíram para criar, nas crianças, necessidades de leitura e, com isso, fazer com que a aprendizagem da leitura ocorresse de forma ativa, tendo a participação da criança.

É possível afirmar que as crianças aprendem a ler e se tornam leitoras se estiverem motivadas, se sentirem a necessidade de ler, de conhecer, de se expressar e de ter bons materiais disponíveis para leitura. Esses materiais devem corresponder às suas expectativas de conhecimento e estarem apoiados pela mediação da professora.

Mais do que ensinar as crianças a ler, é essencial desenvolver nelas a necessidade de estabelecer uma relação dialógica com as outras crianças, com o texto e com elas mesmas. É necessário desenvolver nelas atitudes humanizadoras.

5. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo, SP: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2016.

BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2020.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferreira Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: BRASIL. **Crianças como leitoras e autoras**. Vol. 6. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch e outros. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 59-83.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, Geroge. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.



MELLO, Suely Amaral. Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico Cultural. **Psicología Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul./dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519549X2010000200011. Acesso em: 05 jul. 2023.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SÃO LUÍS. Prefeitura de São Luís. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís**. São Luís – MA: SEMED, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo, SP: Ícone, 2010. p. 103-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Ensaio de Psicologia. Tradução de João Pedro Fróis. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

Como citar – ABNT

MONTELES, Itacira Mouzinho Lima; MELO, Maria Alice. Atitudes Leitoras na Educação Infantil. **Revista Poésis Pedagógica**, Catalão/GO, Brasil, v. 22, e2024008, Dezembro, 2024. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74813>

Como citar – APA

Monteles, I. M. L., & Melo, M. A. (2024). Atitudes Leitoras na Educação Infantil. *Revista Poésis Pedagógica*, 22, e2024008. <https://doi.org/10.69532/2178-4442.v22.74813>

Apêndice – Informações sobre o artigo

Histórico editorial

Submetido: 22 de agosto de 2024.
Aprovado: 17 de novembro de 2024.
Publicado: 22 de dezembro de 2024.

Conflito de interesse

Nada a declarar.

Declaração de disponibilidade de dados

Todos os dados foram apresentados/gerados no presente artigo.

Contribuição dos autores

Resumo/Abstract/Resumen: Itacira Mouzinho Lima Monteles; Maria Alice Melo; **Introdução ou Considerações iniciais:** Itacira Mouzinho Lima Monteles; Maria Alice Melo; **Referencial teórico:** Itacira Mouzinho Lima Monteles; Maria Alice Melo; **Metodologia:** Itacira Mouzinho Lima Monteles; Maria Alice Melo; **Análise de dados:** Itacira Mouzinho Lima Monteles; Maria Alice Melo; **Discussão dos resultados:** Itacira Mouzinho Lima Monteles; Maria Alice Melo; **Conclusão ou Considerações finais:** Itacira Mouzinho Lima Monteles; Maria Alice Melo; **Referências:** Itacira Mouzinho Lima Monteles; Maria Alice Melo; **Revisão do manuscrito:** Itacira Mouzinho Lima Monteles; Maria Alice Melo; **Aprovação da versão final publicada:** Itacira Mouzinho Lima Monteles; Maria Alice Melo.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista Poésis Pedagógica os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado nesta revista (ex: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poésis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (**Open Access**) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (**Article Processing Charges – APCs**). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

**Licença de uso**

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

**Verificação de Similaridade**

Este artigo foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o software de detecção de texto **iThenticate** da Turnitin, através do serviço **Similarity Check** da Crossref.

**Processo de avaliação**

Revisão por pares duplo-cega (**Double blind peer review**).

Editora

Cláudia Tavares do Amaral

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.

**Publisher**

Este artigo foi Publicado na **Revista Poésis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poésis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educacional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2017-2020)** a Revista Poésis Pedagógica obteve **Qualis B1**.

