

A LEITURA LITERÁRIA E A POSSIBILIDADE DE AMPLIAÇÃO DE DIFERENTES GÊNEROS ORAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE LITERARY READING AND THE POSSIBILITY OF AMPLIFYING DIFFERENT ORAL GENRES IN CHILDREN'S EDUCATION

LA LECTURA LITERARIA Y LA POSIBILIDAD DE AGRANDAR LOS DIFERENTES GÉNEROS ORALES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Priscila da Silva Rocha¹
Amanda Valiengo²
Elieuzza Aparecida de Lima³

Resumo: A Educação Infantil é uma fase em que, geralmente, a linguagem oral é desenvolvida de maneira mais intensa e a leitura literária pode se constituir como uma proposta de trabalho em que a criança é colocada diante das múltiplas linguagens, promovendo aprendizagens fundamentais ao desenvolvimento infantil. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a leitura como possibilidade de ampliação dos gêneros orais na Educação Infantil. Este estudo parte da análise de dados de uma pesquisa de mestrado realizada por meio da observação participante com crianças de cinco anos da Educação Infantil e sua professora. Tem como embasamento a Teoria Histórico-Cultural, formulada por Vigotski e os pressupostos sobre linguagem e gêneros discursivos de Bakhtin (2011). Os resultados mostram que a leitura literária nas rodas de leitura se constitui como situação, espaço e tempo frutíferos para a concretização das relações entre professora e crianças, impulsionando aprendizagens e promovendo desenvolvimento da linguagem oral.

Palavras-chave: Educação infantil; linguagem oral; leitura literária.

Abstract: Children's Education is a stage where, generally, oral language is developed more intensively and literary reading can be established as a work proposal in which the child is put in front of multiple languages, promoting essential learnings to children development. The goal of this article is to reflect about reading as an oral genre amplifying possibility, in the context of Children's Education. This study departs from data analysis of a master's degree research performed by participant observation of Children's Education five years old children and their teacher. Its basis are the Historical-Cultural Theory, as proposed by Vigotski and the language and discursive genres assumptions established by Bakhtin (2011). The results show that literary reading in the literary circles constitutes itself as situation, space and time fruitful to achieve relations between teacher and children, impelling learnings and promoting oral language development.

Keywords: Children's education; oral language; literary reading.

Resumen: La Educación Infantil es una etapa en que, generalmente, el lenguaje oral es desarrollada mucho más intensamente y la lectura literaria se puede constituir como una propuesta de trabajo en que los niños son presentados a múltiples lenguajes, promoviendo aprendizajes esenciales a lo desarrollo infantil. El objetivo de esto artículo es reflexionar sur la lectura como posibilidad de ampliación de los géneros orales en la Educación Infantil. Este estudio parte del análisis de los datos de una investigación de maestría realizada mediante la observación

¹ Universidade Federal de São João del Rei.

² Universidade Federal de São João del Rei.

³ Unesp - Campus Marília.

participante con niños de cinco años de la Educación Infantil y su profesora. Tiene como base la Teoría Histórico-Cultural y los presupuestos sur lenguaje y géneros discursivos de Bakhtin (2011). Los resultados muestran que la lectura literaria en los círculos de lectura se constituye como situaciones, espacios y tiempos fructíferos para la concretización de las relaciones entre la profesora y los niños, impulsando aprendizajes y promoviendo el desarrollo del lenguaje oral.

Palabras clave: Educación infantil; lenguaje oral; lectura literaria.

Introdução

Este artigo decorre de uma pesquisa de mestrado recentemente finalizada⁴ em que o objeto de estudo envolveu práticas de oralidade na Educação Infantil sob o viés dos gêneros orais. O objetivo da investigação foi discutir o lugar dos gêneros orais nas práticas pedagógicas e suas relações com o desenvolvimento da linguagem oral no contexto da Educação Infantil. Como recorte deste estudo, discutimos a roda de leitura para o trabalho com o gênero oral e escrito na Educação Infantil. Nosso intuito com as discussões propostas neste texto refletir sobre as relações entre o momento da leitura literária e as possibilidades de trabalho com gêneros orais na Educação Infantil.

As crianças têm “cem linguagens, e depois, cem, cem, cem [...]” (MALAGUZZI, 1999, p. 5). São múltiplas linguagens para elas se expressarem, para dizerem o que sentem e como percebem o mundo. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que pode disponibilizar um espaço privilegiado para essas múltiplas linguagens. Nessa etapa, as crianças começam a desenvolver a linguagem oral. Por meio da leitura literária, a escola pode desempenhar um papel fundamental para o desenvolvimento dessas múltiplas linguagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) destacam como finalidade da primeira etapa da Educação Básica o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade e asseveram que as práticas pedagógicas devem ser pautadas nas experiências vivenciadas na infância, dentre elas as de “narrativas, apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009, p. 4).

Consoante com essas considerações, o estudo embasou-se em princípios da Teoria Histórico-Cultural para caracterizar e discutir a natureza social do desenvolvimento humano, considerando sua historicidade e a cultura como fonte da constituição da pessoa. Para Vigotski (1996), as relações do sujeito social e histórico com o outro e com o mundo ocorre primordialmente pela linguagem. Em complemento, segundo Bakhtin (2011), as atividades humanas são construídas nas relações entre as pessoas e delas com os objetos da cultura e em forma de enunciados, ou seja, de gêneros discursivos (orais e escritos). Esses postulados subsidiaram as ações de pesquisa de campo qualitativa desenvolvida por meio de observação participante⁵ em uma turma com crianças de 4 e 5 anos, do 2º período da Educação Infantil da rede municipal de Juiz de Fora – MG. Entrelaçada com as observações de campo, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora regente.

Nosso texto é organizado em duas seções, na primeira, apresentamos alguns pressupostos da Teoria Histórico Cultural para o desenvolvimento da linguagem oral e a relação com a leitura literária na Educação Infantil que nos ajudam a compreender a necessidade de uma teoria para embasar o trabalho pedagógico. Na sequência, trazemos os resultados da pesquisa de mestrado,

⁴ ROCHA, Priscila da Silva. **Gêneros orais na educação infantil**: possíveis aproximações entre a prática pedagógica e o desenvolvimento da linguagem oral. 2021. 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei/ UFSJ, São João del-Rei, 2021. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/dissertacao%20versao%20final%20Priscila%20-%2006-06.pdf>.

⁵ Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFSJ) com Seres Humanos. Número do parecer de aprovação (3.685.174).

destacando a roda de leitura durante as observações de campo e considerando o olhar docente consciente para a prática pedagógica.

Desenvolvimento da linguagem oral e a leitura literária na educação infantil

A Teoria Histórico-Cultural tem como precursor e principal representante Liév Semiónovitch Vigotski (1896-1934), teórico soviético. Vigotski junto com seus colaboradores, Zaporozet, Lísina, Leontiev, Luria, e Elkonin, trouxe da Pedologia contribuições para a Educação em torno das discussões sobre o que é o ser humano, como ele aprende e, conseqüentemente, se desenvolve. Os estudos de Vigotski (1995) sobre o desenvolvimento humano e, especificamente, sobre o desenvolvimento infantil trazem contribuições para o fazer docente, corroborando para uma prática pautada na criança enquanto sujeito social.

Leontiev (2004, p. 279) argumenta que “o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura pela humanidade”. O ser humano possui, assim como os outros animais, um aparato biológico necessário à sua sobrevivência, porém o homem é social, e, portanto, a apropriação de qualidades humanas se dá por meio das vivências e não pelas manifestações hereditárias de caráter biológico, como ocorre com os outros animais.

Mello (2004) aponta que o homem se torna humano pela apropriação de instrumentos da cultura humana (materiais ou não materiais) e pela apropriação da história humana acumulada ao longo dos tempos. Dessa forma, a autora destaca que:

[...] o homem tem três fontes essenciais de conhecimento: a herança biológica – que é o ponto de partida necessário, ainda que não suficiente, para o desenvolvimento daquelas características tipicamente humanas como a linguagem, a memória e a atenção voluntárias, o pensamento e o controle da própria conduta –, a experiência individual – que deixa suas marcas na cultura e na história humana – e a experiência humana – a herança social pela qual as gerações passadas transmitem suas experiências, seus conhecimentos, suas habilidades, suas aptidões e suas capacidades e as novas gerações recebem das gerações anteriores tudo o que foi criado antes: os objetos da cultura material (as máquinas, as casas, os objetos) e da cultura não material ou intelectual (a linguagem, as artes, as ciências), reproduzindo, nesse processo, as aptidões criadas até então (MELLO, 2004, p. 139).

De acordo com a autora, para a Teoria Histórico-Cultural, as relações sociais são a base para o desenvolvimento humano. O ser humano está imerso em um mundo objetivo e concreto, assim, o transforma mediante sua atividade, que é realizada nas relações sociais. Ao mesmo tempo em que transforma esse mundo, ele mesmo se transforma, se objetivando, se tornando uma forma de ser (MELLO, 2004).

Conforme afirma Valiengo (2008, p. 33), “ao nascer cada indivíduo possui um aparato biológico necessário à sua sobrevivência, um substrato físico e orgânico do desenvolvimento cultural, [...]”. Assim, para se humanizar, o sujeito se relaciona com o meio e com o outro. Tornar-se humano é um processo de apropriação de qualidades humanas, vivenciadas na relação com o outro e com o aparato cultural produzido ao longo da história.

Nessa perspectiva, refletir sobre o desenvolvimento também é compreender a mediação como propulsora da objetivação e da apropriação. Dessa forma, é essencial compreender a atividade mediada como fundamento da apropriação e da objetivação do desenvolvimento humano. É necessário entender a apropriação como a captação das funções sociais dos objetos criados pelo

homem e a objetivação como um processo pelo qual o homem se projeta como indivíduo para si, assimilando como o homem se faz presente e ativo nos objetos criados por ele (GONZÁLEZ, 2012).

O desenvolvimento psíquico infantil ocorre na atividade em que a criança realiza para apropriar-se da cultura historicamente acumulada. Em outras palavras, a criança se desenvolve por meio da apropriação da cultura humana, no entanto, uma atividade não se forma por si só na criança. Conforme Leontiev (2004), tal atividade se forma pela comunicação prática e verbal na relação com o sujeito mais experiente, em situações educativas. A criança encontra no mundo em que a rodeia a linguagem, que é uma construção humana e pela mediação ela se apropria de um instrumento simbólico, isto quer dizer que ela aprendeu a utilizá-lo de acordo com sua função social, transformando a si e a esse mundo.

Para Vigotski (2018), no desenvolvimento da criança, as funções psíquicas se alteram e “mudam as correlações entre elas porque existe um sistema de relações entre as funções para cada etapa etária.” (VIGOTSKI, 2018, p. 95). Na passagem de uma idade para outra, esse sistema de relações muda e cada função isoladamente depende, para seu desenvolvimento, do sistema em que se desenvolve. Assim, não ocorre simplesmente o desenvolvimento da memória, da atenção, do pensamento isoladamente, mas do conjunto das mudanças surge um desenvolvimento comum da consciência, uma mudança da consciência como resultado do desenvolvimento de certas funções (VIGOTSKI, 2018, p. 95).

Para Vigotski (1996), dentre as regularidades do desenvolvimento infantil, é possível entender que as funções não se desenvolvem ao mesmo tempo, mas que cada idade tem sua função predominante. Assim, é preciso conhecer o processo de formação das funções psíquicas em cada idade para poder intervir de maneira a proporcionar o desenvolvimento. Considerando o exposto, compreendemos a importância de estudar a linguagem oral, pois trata-se de uma função psicológica fundamental para as relações sociais, tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o desenvolvimento geral. Vigotski (2001) se atentou em discutir o desenvolvimento da linguagem oral na criança. Dessa maneira, destacou a relação entre o desenvolvimento da linguagem oral na criança e na espécie humana.

Em consonância desses fundamentos, Saccomani (2018, p. 40) explica:

[...] a ontogênese não repete necessariamente a filogênese, isto é, o desenvolvimento da linguagem, na criança, não repete o desenvolvimento da linguagem na espécie humana. Destarte, o desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança se dá no processo de apropriação da experiência geral da humanidade e por meio da comunicação com os adultos.

Vigotski (2001) e seus colaboradores defendem uma concepção de linguagem social. Para o teórico, a função inicial da linguagem oral é a comunicativa, quer dizer, é um processo que ocorre primeiro no plano social. “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança.” (VIGOTSKI, 2010, p. 114). A criança se desenvolve com a ajuda de um colaborador mais experiente, já que todo o aprendizado acontece primeiro no social para depois ser internalizado. A linguagem oral é considerada um produto da coletividade é um produto da atividade humana:

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência (LEONTIEV, 2004, p. 183).

Para Leontiev (2004), só é possível compreender o nascimento da linguagem na relação com a necessidade, originada no trabalho, que os homens sentem de dizer algo. Ainda segundo o autor, a linguagem é uma propriedade da espécie humana e sua aquisição, nada mais é que, “a apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas significações; é igualmente a aquisição fonética da língua que se efetua de decurso da apropriação das operações que realizam a constância do seu sistema fonológico objetivo” (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Nesse sentido, ressaltamos que a linguagem oral nessa perspectiva do social, se efetiva nas relações por meio das enunciações, em outros termos, dos gêneros textuais. Com esse raciocínio, vale destacar que entendemos por gêneros, a definição proposta por Bakhtin (2011, p. 285):

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

De acordo com o autor, os gêneros emanam de diversas atividades humanas que apresentam características próprias e que sempre estão relacionadas com a utilização da língua. Bakhtin (2011, p. 279) destaca que há uma variedade de gêneros, já que a atividade humana é inesgotável “e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Sendo assim, compreendemos que a toda comunicação verbal está relacionada com um gênero textual, oral ou escrito:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2011, p. 279).

Para Bakhtin (2011, p. 282), os gêneros materializam a língua. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Segundo o autor, os gêneros podem ser classificados como primários (simples), “que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.” e secundários (complexos), que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Leontiev (2004) assinala a relação entre a linguagem oral e o desenvolvimento humano, apontando a comunicação, seja ela verbal ou não, como intermediária nas relações com o meio. Assim, destacamos o papel fundamental da linguagem oral, que se desenvolve por meio do processo de mediação e se comporta como elemento fundamental desse processo, possibilitando o desenvolvimento humano.

Sobre a questão, em complemento, Mukhina (1995, p. 127) destaca o papel da linguagem para o desenvolvimento humano:

A linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem

muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança.

A idade pré-escolar é marcada pela atividade do jogo de faz de conta, em que a criança, a partir do que aprendeu com o sujeito mais experiente na fase anterior de manipulação dos objetos, protagoniza e vai se tornando autônoma na atividade da linguagem. Nesse sentido, o mundo da criança se expande e ela passa a operar com objetos do mundo adulto, por meio da brincadeira.

Dessa forma, a Educação Infantil torna-se um espaço privilegiado e necessário para proporcionar à criança meios que possibilitem o desenvolvimento da linguagem oral. Sendo assim, é necessário pensar em práticas pedagógicas que corroborem para o desenvolvimento dessa função psíquica superior. Conforme visto, a linguagem oral deve fazer parte do cotidiano escolar e o professor desempenha um papel fundamental nesse processo.

Na pré-escola, os professores devem considerar a atividade-guia que está envolvida no desenvolvimento. Como visto anteriormente, nessa fase a atividade do brincar, do jogo de papéis é a atividade-guia. Isso significa que as crianças necessitam vivenciar experiências que possibilitem relações sociais que promovam o desenvolvimento da personalidade, da consciência e da linguagem oral. As práticas pedagógicas devem sempre ser intencionais e planejadas com objetivo de promover o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores.

Educação e desenvolvimento humano estão interligados. A aprendizagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores desde o nascimento do bebê. Sendo assim, é necessária uma Educação de qualidade que vá possibilitar o desenvolvimento humano.

Mello (2015, p. 10) destaca que o professor de criança pequena precisa promover “[...] vivências que provoquem a atividade das crianças, organizar situações que promovam o encontro das crianças com a cultura em suas diversas formas de manifestação, sem descartar as formas mais elaboradas”. Segundo a autora, o professor sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, visa ao desenvolvimento humano da criança e para isso observa as crianças nos diferentes momentos, as acompanha, interpreta as necessidades apresentadas e interfere na atividade para ampliar as possibilidades de aprendizagem provocando o processo de humanização.

Nessa perspectiva, segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, o professor da Educação Infantil deve propor práticas de oralidade pautadas em diferentes gêneros, pois possibilita à criança o máximo de experiências que proporcionam este desenvolvimento. Assim, ao considerar que o desenvolvimento da linguagem oral acontece por meio de experiências diversificadas, o professor proporciona essas experiências, considerando a atividades-guia de cada idade do desenvolvimento psíquico da criança.

Como as considerações precedentes revelam, a Teoria Histórico-Cultural permite uma reflexão sobre a prática pedagógica coerente com a aprendizagem, pois considera os aspectos sociais, históricos e culturais para compreendê-la, demarcando, assim, as possibilidades de intervenção intencional do professor. Nas palavras de Akuri, Lima e Castro (2018, p. 17):

[...] a escola (como lugar do conhecimento elaborado, não cotidiano, espaço privilegiado de interação com os objetos da cultura e de relação com crianças de diferentes idades e com educadores) e o professor (com sua ação mediadora intencional visando ao desenvolvimento cada vez mais elevado da criança) assumem fundamental valor para a promoção do máximo desenvolvimento humano da criança.

Em vistas dessas considerações, Saccomani (2018, p. 274) enfatiza a relação entre a aprendizagem e a Teoria Histórico-Cultural:

Concordamos que os profissionais da área educacional devem conhecer o desenvolvimento psicológico infantil, naquilo que a criança é e naquilo que pode vir a ser, bem como entender na essência como acontece o processo de aprendizagem. Todavia, não se pode colocar em segundo plano – ou desconsiderar – o ensino planejado e intencional, o papel diretivo do professor, os métodos empregados e os conteúdos a serem transmitidos.

Com essas considerações, compreendemos que a leitura literária é um gênero oral que pode possibilitar a concretização de relações e experiências entre a professora e as crianças que podem impulsionar aprendizagens e assim o desenvolvimento da linguagem oral. Os momentos de leitura literária na Educação Infantil se tornam meios de apropriação da cultura mais elaborada. Neste contexto, desdobram situações em que as funções psicológicas se desenvolvem, com a escuta, atenção, memória e percepção.

Segundo Bajard (2014), as crianças têm acesso à literatura mesmo sem saber ler, por meio da escuta. Para o autor, a apreensão de sentido se dá como fruto da escuta da vocalização. “Como a criança conhece a língua oral, é passível de compreender qualquer mensagem vocal oriunda da escrita. [...] A compreensão, por sua vez, se daria a partir da língua oral já dominada.” (BAJARD, 2014, p. 17).

A leitura de histórias faz parte da formação humana e a tradição de contá-las ocorre desde a antiguidade e hoje tornou-se uma prática do cotidiano escolar. Na Educação Infantil, a atividade da leitura literária é um momento em que o professor pode abordar diferentes temáticas com as crianças, sendo uma oportunidade de apropriação da cultura da humanidade.

Neste sentido, a organização da fala, a compreensão gestual e a escuta são alguns aspectos do desenvolvimento da linguagem oral presentes nesse processo. Rinaldi (2012) defende um processo de escuta baseado na emoção para além do ouvir com os ouvidos, a escuta como sensibilidade.

No sentido proposto por Rinaldi (2012, p. 122), a criança escuta desde muito cedo, porque a “busca pelo sentido da vida e do eu na existência nasce com a criança e é por ela desejada” e a professora, por meio das relações com as crianças, medeia [...] conexões, “atribuição de significados a eventos e fragmentos que são reunidos em inúmeras e variadas experiências” (RINALDI, 2012, p. 122). Nesse processo, o papel da professora é o de protagonizar com a criança a construção de significado por meio de práticas sofisticadas como a leitura literária.

Com esse panorama da fundamentação teórica que baseou nossos estudos, apresentamos na sequência, os resultados da pesquisa destacados para esta exposição.

A leitura literária na educação infantil: resultados da pesquisa

No contexto da pesquisa, iniciamos sessões de observação com um olhar atento às práticas pedagógicas em que a linguagem oral estava presente. Também procuramos manter a atenção aos gêneros orais nas enunciações, tentando não os perder de vista, já que se constituem na própria relação comunicativa. A leitura literária na turma do 2º período acontecia diariamente, na própria sala da turma e na sala de leitura da escola.

A professora sempre dispunha dos livros que a escola tinha acabado de adquirir e uma das justificativas de leitura desses exemplares era porque aquele seria o último ano da turma na escola e ela queria possibilitar o máximo aproveitamento das crianças com aqueles títulos. Os momentos de leitura em roda. A professora sempre cantava uma música orientando as crianças a fazerem roda e antes de iniciar a leitura do livro, cantava outra música.

Das práticas desenvolvidas com a turma, vivenciamos uma situação em que a docente levou as crianças para a sala de leitura e depois de ler o livro, fazendo os comentários e dialogando com as crianças, a professora fez uma adivinha que estava na contracapa do livro.

A atividade pedagógica foi um momento que tinha sido planejado anteriormente, porém a manifestação do gênero oral, só se deu por conta da leitura atenta da professora ao suporte didático, devido ao fato de a adivinha estar no final do livro, na contracapa. Sem essa atenção à leitura completa do livro, poderia ter deixado de lado o envolvimento das crianças numa situação provocadora da oralidade por meio de gêneros orais.

As práticas pedagógicas se realizam permeadas por linguagens e o contexto das relações sociais é dinâmico e dialético. Assim as diversas linguagens compõem a ação comunicativa e o momento da leitura literária pode contribuir no processo de aprendizagem das crianças. Ao propor a leitura de um livro, na adivinha, vemos uma situação social em que diversos gêneros orais se manifestam possibilitando assim, uma relação dialógica e o desenvolvimento da linguagem oral.

A linguagem escrita se apresentou a partir da leitura do livro; a linguagem musical com as cantigas; a linguagem corporal, a forma como estavam dispostos e se manifestavam ao longo da situação, como apontar para o livro ao comentar; a linguagem oral, expressa na comunicação durante a prática pedagógica: nas conversas informais enquanto iam para a sala de leitura, no preparo para começar a história (combinados, organização espacial das crianças), durante a história e, depois, com as adivinhas.

Conforme ressalta Oliveira (2019), a linguagem oral é multimodal, porque os mecanismos que compõem a oralidade são diversos, de modo que esta tenha sentido e alcance o objetivo. Bakhtin/Volochínov (2006) argumentam que não há enunciado isolado e que a comunicação verbal se entrelaça a outras formas de comunicação, lembrando-nos que não se pode isolar essa comunicação verbal da comunicação global.

Nos dias que se seguiram, a professora continuou fazendo adivinhas com as crianças após o momento da leitura. Foram momentos em que as crianças pareciam se divertir, pois sempre riam quando descobriam a resposta e era possível perceber o interesse delas em encontrar a resposta certa. Durante uma das refeições, presenciamos três crianças brincando de adivinhas entre elas. Nessa situação social, percebemos um momento em que as crianças construíram suas enunciações, a adivinha entre os pares. A partir das vivências com a professora, se apropriaram de um elemento da cultura humana e ressignificaram em suas vivências. “A apropriação é a incorporação à atividade do indivíduo de sínteses da atividade social humana historicamente objetivada” (SACCOMANI 2018, p. 38).

Como afirmado por Bakhtin (2011), o enunciado não existe isoladamente; pelo contrário, ele pressupõe os que o antecederam e os que virão. Segundo o autor, um enunciado é apenas um elo de uma cadeia e, assim, para que se compreenda, é preciso olhá-lo dentro desta cadeia. Vigotski (2001) também comunga dessa consideração, ao tratar do desenvolvimento a partir da apropriação dos signos da cultura humana. Para o autor, a apropriação das qualidades humanas que nos torna mais humanos, sendo assim, as crianças, como demonstra o fragmento, parecem ter se apropriado do instrumento simbólico e, com isso, passam a fazer generalizações, desenvolvendo a linguagem oral e se humanizando.

Diante desse panorama, compreendemos que a leitura literária na Educação Infantil tem um papel fundamental na introdução do ouvinte no mundo das múltiplas linguagens, sendo um meio potencializador de aprendizagens que são essenciais para o desenvolvimento da linguagem oral e consequentemente do desenvolvimento infantil. Bajard (2014, p. 118) ressalta que:

A familiarização com a literatura desenvolvida de maneira precoce leva a criança a descobrir um imenso tesouro literário que vem se acrescentar às histórias orais narrativas pelo contador. A educação da criança se beneficia, desse modo, de histórias que passam por um duplo canal linguístico, o da língua oral do contador e o da língua escrita do livro.

Diante disso, salientamos a necessidade de práticas pedagógicas sofisticadas em que a leitura literária é uma proposta que dialoga com diversos gêneros orais potencializando aprendizagens essenciais ao desenvolvimento humano. Assim, cabe à professora oportunizar experiências de leitura literária promovendo práticas impulsionadoras de desenvolvimento.

Algumas considerações

Argumentamos que a relevância em estudar as práticas pedagógicas na Educação Infantil sob a ótica dos gêneros orais está na necessidade de compreender o desenvolvimento da linguagem oral como um fenômeno social. Ao levarmos em consideração os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, afirmamos a necessidade de compreensão da natureza social do desenvolvimento e ressaltamos que o sujeito se humaniza ao apropriar-se da cultura humana construída historicamente.

Depreendemos, dessas análises, o valor do papel do outro nesse processo educativo e da atividade do sujeito mais experiente nas relações sociais vividas na escola. Anunciamos a participação ativa da criança no processo de apropriação para a possibilidade de desenvolvimento da linguagem oral, destacando o papel docente em organizar tempos e espaços para que as vivências ocorram de forma enriquecedora e humanizadora.

Diante das análises dos dados, é possível perceber que o trabalho com a linguagem oral desenvolvido na Educação infantil perpassa pela reflexão docente e por escolhas metodológicas. A leitura literária é uma proposta essencial para o desenvolvimento da linguagem oral na relação com os gêneros orais. Assim, a roda de leitura como situação, espaço e tempo frutíferos para concretização de relações e experiências vivenciadas pelas crianças e pela professora e pelo professor é capaz de impulsionar aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento humano na infância. A leitura literária é uma proposta que introduz o ouvinte no universo das múltiplas linguagens, potencializando aprendizagens essenciais ao desenvolvimento humano.

Por meio das análises dos dados, depreendemos o papel do sujeito mais experiente e dos pares no processo de desenvolvimento infantil. Cabe à professora e ao professor de crianças pequenas a proposição de experiências diversas com os gêneros orais, dentre eles, a leitura literária, com a perspectiva de fomento do desenvolvimento da linguagem oral. Para esse fim, organizam espaços e tempos em que essas propostas serão concretizadas, sempre com um olhar atento e sensível para a atividade das crianças.

Referências

AKURI, J. G. M.; LIMA, E. A.; CASTRO, R. M. Sobre o currículo na educação infantil e os fundamentos da teoria histórico-cultural: questões e reflexões. *Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 1, p. 15-27, nov. 2018.

BAJARD, E. M. E. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. /VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18-19.

GONZÁLEZ, A. G. G. *Bases conceituais da teoria histórico-cultural: implicações nas práticas pedagógicas*. 2012. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MALAGUZZI, L. As cem linguagens da criança. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 5.

MELLO, S. A. A escola da Vygotsky. In: CARRARA, K. (Org.). *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: AVERCAMP, 2004. p. 135-155.

MELLO, S. A. Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação da pequena infância. *Revista Cadernos da Educação*, n. 50, p. 01-12, 2015.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, A. M. D'A. A. *Oralidade em práticas na educação infantil*. 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2019.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SACCOMANI, M. C. S. *A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural*. 2018. 342f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

VALIENGO, A. *A educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV*. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 2010, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Trad. Z. Prestes, E. Tunes e C. C. G. Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Sobre as autoras

Priscila da Silva Rocha. Mestra em Educação pela UFSJ. Professora da rede estadual de Minas Gerais. Estudante do curso de Letras pela UFJF.

E-mail: prisr32@gmail.com.

Amanda Valiengo. Professora no Departamento de Ciências da Educação e Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del Rei.

E-mail: amanda.valiengo@ufsj.edu.br.

Elieuzza Aparecida de Lima. Professora na Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília (SP), junto ao Departamento de Didática. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC, Unesp, Marília, SP.

E-mail: aelislima2013@gmail.com.