

RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E LEITURA NO INÍCIO DA VIDA ESCOLAR

FABIANA RODRIGUES CRUVINEL (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO).

Resumo

O objetivo desse trabalho é compartilhar resultados acerca de pesquisa sobre a apropriação da leitura na perspectiva de crianças pré-escolares. Tem o intuito de investigar os conceitos que elas constroem em relação a essa atividade no curso do último ano da educação infantil, momento que se inicia de forma sistematizada o ensino da leitura na escola. Um estudo cuidadoso das relações que se estabelecem entre crianças e leitura no contexto escolar permite compreender, de forma mais aprofundada, como esta instituição interfere no processo de formação de leitores. Os estudos podem contribuir para que a escola, como instituição, possa repensar políticas educacionais mais favoráveis e eficazes para o ensino da leitura como prática cultural. Nesse sentido, a pesquisa ocorreu em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais) no Município de Marília-SP, Brasil. Participaram como sujeitos 19 crianças com idade entre 5 e 6 anos. Como instrumento para geração de dados fez-se uso de sessões de observação e entrevistas semi-estruturadas e análise documental (cadernos dos alunos e projeto educativo da unidade escolar). A análise dos dados aponta que as crianças entendem, no início do processo de escolarização, que a leitura é uma atividade cultural, mas a instituição de ensino costuma ignorar essa informação ao insistir em ensiná-la como uma atividade restrita à mera aquisição do sistema alfabético de escrita. Essa ação intencional da escola provoca o afastamento das crianças da atividade de ler como prática cultural.

Palavras-chave:

Leitura, Processo de escolarização, Prática cultural.

Introdução

Ao propor uma discussão acerca das relações entre crianças e leitura no início da vida escolar este texto objetiva apresentar algumas reflexões acerca de pesquisa em andamento sobre como ocorre o processo de apropriação da leitura na escola do ponto de vista do aprendiz. Busca-se investigar os conceitos, as concepções, as atitudes e condutas construídas pelas crianças em relação a essa atividade no curso do último ano da educação infantil, momento em que se inicia de forma sistematizada o ensino da leitura. Na perspectiva de um estudo longitudinal e fazendo uso da metodologia do estudo de caso etnográfico buscou-se acompanhar durante um ano letivo uma turma com dezenove alunos para aprofundar estudos acerca das relações que se estabelecem entre crianças e leitura na escola de forma ampliar as discussões acerca de como esta instituição interfere no processo de formação de leitores e nesse sentido contribuir para um repensar de políticas educacionais mais favoráveis e eficazes à promoção da leitura.

Sendo a escola instituição responsável por propiciar às crianças o domínio da leitura levando-os a tornarem-se leitores, o que ocorre nessa trajetória em que essa intenção não se concretiza, como explicar o paradoxo entre ter acesso ao

estudo, mas não se constituir leitor? Qual o papel da escola em relação à apropriação da língua escrita? Apenas ensinar técnicas de leitura e escrita num sentido escolar com um fim em si mesmo? Essas são questões a serem consideradas principalmente por aqueles que lecionam para crianças na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental.

Cabe questionar como a escola de hoje conduz o processo de ensino da leitura. As crianças estabelecem relações entre o ler na escola e o ler como prática cultural ou concebem como atividades divergentes? Tomando como referência a pesquisa realizada por Freitas (2002) percebe-se que mesmo com tantos avanços no campo acadêmico a escola parece insistir em primeiro cuidar do *ler como aprendizado*, entendido como domínio da técnica de codificar e decodificar escrito em som, e após de incentivar o *ler como atividade* com incansáveis e constantes campanhas, projetos, ações de incentivo ao hábito, gosto e prazer. A leitura como objeto de ensino encontra-se estanque à leitura como prática cultural. Por meio de entrevistas realizadas com alunos do ensino fundamental e professores, a pesquisa realizada por Freitas (2002) evidenciou que a escola ainda é lugar de uma leitura dotada apenas de um sentido escolar. Segundo a pesquisadora (FREITAS, 2002):

[...] A escola trabalha voltada sobre si mesma desconhecendo muitas vezes as práticas de leitura e escrita de seus alunos em outras esferas sociais. Há uma defasagem entre o que a escola propõe e os interesses e as vivências das crianças e adolescentes. Os livros de colégio e a escrita da escola são vistos pelos alunos como atividades entediadas e sem sentido. Cumpre-nas como uma obrigação a que têm de se submeter em função das normas impostas, das sanções e avaliações. Por sua vez, o contexto sócio-cultural do qual participam tem lhes oferecido novas formas de leitura e escrita que parecem ser desconhecidas ou ignoradas pela escola. (p.101).

O que leva a escola a essa ação, o que acontece no interior dessa instituição que o ler para a escola é tomado apenas com sentido escolar? Qual o momento que esse distanciamento vai se estabelecendo, é ainda na educação infantil ou nas primeiras séries de ensino fundamental, ou ainda mais tarde? Como as crianças percebem e lidam com esse distanciamento? Em que momento elas deixam o encantamento de se reconhecerem como leitoras quando desvendam as primeiras palavras e passam a proclamar o desinteresse pelo ler na escola? Como lidam com seus interesses e a obrigatoriedade das tarefas escolares, enfim, como a relação entre leitura e escolarização ocorre do ponto de vista e da vivência de quem aprende?

Percorrer junto com as crianças a trajetória do ensino da leitura no início do processo de escolarização permite esclarecer questões como apontadas aqui, sendo importante ferramenta para os educadores adentrarem-se na história das práticas de leitura que estamos construindo nesse início de século, submersos de tecnologias e informações, de novas formas de ler e interagir com o escrito. Como propõe Chartier (2001:12), "para conhecer essas apropriações, o caminho mais imediato que se oferece é o da confiança dos leitores a respeito de seus modos de ler, dos sentidos que descobrem nos textos".

Ao mesmo tempo, o estudo da relação das crianças com o meio escolar no que se refere às práticas de leitura será relevante para apontar problemas e superações que favoreçam a construção de um ambiente propício a formação de

leitores, pois como afirma Foucambert (1998: p.132), "a organização do meio escolar desempenha um papel determinante para o aprendizado da leitura", para ele, é de extrema importância garantir desde o início do processo de escolarização a associação do aprendizado escolar com o desenvolvimento da leitura social, pois o professor não deve "desenvolver um saber acadêmico, na esperança de que ele se transforme misteriosamente em prática social ao final da escolaridade" (1998: 132).

Leitura na Educação Infantil: a busca pelo sentido

Ao optar pelo estudo da apropriação da leitura pelas crianças no início de sua escolaridade, foi preciso considerar a necessidade de realizá-lo à medida que este fenômeno se desenvolve, ou seja, nas condições reais em que ocorre. Dessa forma, esta investigação buscou estudar a relação entre leitura e processo de escolarização em contexto, ou seja, prestando atenção às particularidades concretas da vida das crianças na escola em relação à leitura e registrando essas particularidades de maneira pormenorizada. (WALSH & GRAUE, 2003).

A partir dos dados gerados por meio de sessões de observações, entrevistas semi-estruturadas e análise documental foi possível perceber que as crianças no início da escolaridade buscam encontrar sentido em todas as situações de leitura propostas na escola. A seqüência de dados expostas a seguir revelam e confirmam essa afirmação evidenciando que ler para os aprendizes iniciantes não corresponde ao simples domínio das relações fonema-grafema, mas num trabalho complexo de encontrar sentido, de manejar o signo lingüístico como nos indica Vigotski (1996) e de operar com enunciados e não com palavras isoladas como também nos revela Bakhtin (2003).

Dois alunos me chamam para olhar o painel que construíram sobre a páscoa no pátio da escola.

Um aluno faz a leitura de um texto que a professora escreveu: Jesus é a PAZE!E diz: Jesus é a paze?

O outro intervém: Acho que não é assim! É assim "Jesus é a paz", não é Fabiana?

Digo que sim e eles ficam muito satisfeitos por alguém estar dialogando com os trabalhos que construíram.

(Protocolo de Observação 4- 30/03/2007).

A professora escreve o título do poema "Semana Inteira" de Sérgio Caparelli na lousa com ajuda dos alunos. Em relação à palavra semana todos decodificam sem problemas. Em relação à palavra inteira, decodificam inteirra e rapidamente perguntam:

"Professora, o que é semana inteirra?"

Um aluno diz rapidamente:

"Prô, não é semana inteira?"

A professora felicita o aluno: "Sim, é isso mesmo, semana inteira".

E o mesmo aluno diz: Então aí está escrito errado.

A professora: "Não, aqui está escrito inteira".

O aluno demonstra insatisfação diante da resposta, mas a professora continua a aula: "E o que é semana inteira?" Outro aluno diz: "É sete dias". A professora muito feliz afirma: Isso G. são os sete dias... e a aula prossegue.

(Protocolo de Observação 6- 11/04/2007)

Os alunos tentam ler com a professora: "A quinta-feira gostava de agrião".

Um aluno: "Gostava de quê Professora? De gavião?"

Outro aluno: "Que gavião, é de agrião! Gavião é de voar! Agrião é de farinha"

Professora: Agrião é uma verdura para fazer salada.

Os alunos: Ah!!! 267

(Protocolo de Observação 6-11/04/2007)

A professora diz aos alunos que irão ouvir uma música diferente. Escreve o nome da música na lousa Outono. As crianças lêem, e uma pergunta: O que é isso? Uma

criança responde: - É o nome do homem que tira foto. A professora diz: "Não, é o nome de uma estação do ano. Vocês sabem as estações do ano?" Alguns alunos respondem citando as estações: Primavera, verão, frio". Professora: Mas como chama a estação do frio? Aluno: Frio... Outro aluno T: Inverno. Aluno D: O Prô, que nem no jornal disse que ia fazer frio e fez mesmo na minha casa. Professora: É, tá, agora vou escrever quem fez a música. E escreve: Vivaldi. As crianças lêem com ajuda e perguntam: O que é isso? A professora: O nome é diferente porque ele é italiano. Ela coloca a música e um aluno diz: É para dormir? Outro diz: É a música do Harry Potter. A professora chama atenção das crianças e pede silêncio.

(Protocolo de Observação 8- 11/05/2007).

Aluno T: Eu gosto de ler.

Fab: Você lê em casa?

Aluno T: Eu leio em casa, na escola, no ônibus, todas as placas da rua.

Aluno L.F. Eu também leio.

Fab.: É você lê o que?

Aluno L. F. Um monte de coisa, de papel, livro da minha casa, livro da escola.

(Trecho de entrevistas semi-estruturada- 28/08/2007)

Os dados indicam que as crianças nesse momento da vida escolar não separam o ler na escola do ler como prática cultural. Elas buscam estabelecer relações com suas vivências, com o mundo da linguagem, com o contexto sócio-cultural do qual participam. Assim, nos indicam que em relação ao ensino da leitura torna-se necessário que a ensinemos como prática cultural e não como técnica, código, transcrição sonora do símbolo visual. A leitura a ser ensinada na escola, é a que se faz presente nas relações sociais, uma leitura ideológica, dialógica, e interlocutora, portanto uma prática da cultura humana.

Ensinar a ler é colaborar para que o sujeito se aproprie de uma prática cultural e não de um processo mecanizado de correspondência grafema-fonema. Ler consiste numa atividade produtiva, que nos leva como afirma Rockwell (2001), a compartilhar dispositivos, comportamentos, atitudes e significados culturais em torno desse ato. Por isso, o processo de escolarização acaba não promovendo o aprendizado dessa atividade quando a reduz a um ato mecânico e isolado de oralização da língua escrita. Cabe ao processo de escolarização oportunizar a formação de praticantes da leitura e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita, como indica Lerner (2002). E para isso é necessário como propõe Vigotsky (1995) que o ensino se organize de forma que a leitura seja necessária de algum modo para a criança e faça sentido para ela. Segundo o autor,

"a capacidade puramente mecânica de ler mais frea que impulsiona o desenvolvimento cultural da criança assim como a aprendizagem da leitura e da escrita." (VIGOTSKY, 1995: 204).

Daí decorre a necessidade de, desde o princípio da escolarização, conduzir o ensino da leitura por meio de diversos gêneros textuais que permitam a contextualização e a relação do ler na escola e o ler fora da escola até para que essa distinção não exista e as crianças possam de fato se apropriar dessa atividade em toda a sua complexidade e não apenas de forma aparente. É preciso abandonar as práticas mecânicas e desprovidas de sentido, que afastam as crianças da leitura por tornarem difícil o seu aprendizado. É preciso principalmente que a mera decodificação, a oralização, deixe de ser o principal objetivo nas propostas em sala de aula. É necessário que o professor compreenda que oralizar, ler em voz alta e ler não são sinônimos, mas atividades que diferem substancialmente. De acordo com Foucambert (1994), a oralização é apenas uma estratégia durante a leitura, muito pouco utilizada pelos leitores adultos; a leitura em voz alta é a tradução oral do que já foi compreendido na leitura, por isso é também uma interpretação (o leitor transmite o que compreendeu); já o ato de ler é a atribuição de significado ao texto escrito. Oralizar, decodificar o escrito não são atividades de leitura numa concepção baseada na compreensão. Oralizar, decodificar, transformar o escrito em som são estratégias e não a leitura propriamente dita.

A leitura é uma atividade feita para os olhos, uma atividade essencialmente visual e gráfica, centrada na construção do significado. Por isso, a crença de que a decodificação precede a compreensão não pode ser coerente com uma concepção de leitura voltada à compreensão, pois restringir o aprendizado inicial da leitura à correspondência grafia/som é escolha do professor e não condição para alguém se tornar leitor. Nas palavras do Autor (VIGOTSKI, 1995):

Para nós está claro que a compreensão não consiste na formação de imagens em nossa mente de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer a do nome que corresponde à palavra fônica; consiste sim no manejo do próprio signo, na referência ao significado, no rápido deslocamento da atenção e na discriminação dos diversos pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção. (p.199).

Assim, ao objetivarmos ensinar leitura precisamos inserir as crianças desde o início de sua escolaridade em práticas de leitura naturais, reais e funcionais; deixando de simular situações artificiais desprovidas de sentido; mostrando a diversidade de escritos; levando a literatura para a sala de aula sem pretextos; fazendo com que o interesse e o aprendizado da leitura ocorram ao mesmo tempo.

Concluindo, cabe ao processo de escolarização introduzir as crianças no aprendizado da leitura de forma funcional e significativa, afastando-se das simulações e das situações de ler como algo desmotivador e ausente de finalidades. Muitas são as possibilidades e caminho, já que é possível, nas relações vivenciadas na escola, ler em diferentes situações e para atender a diversos propósitos e necessidades. Insistir a ensinar a leitura "como um hábito sensório-motor e não como processo psíquico de uma ordem muito complexa" (VIGOTSKY, 1995: 198)

constitui-se em algo incompreensível se o que buscamos é a formação de leitores. A escola enquanto instituição responsável pela formação cultural do indivíduo necessita se ater sobre a questão do ensino da leitura como prática cultural e não como mero ato mecanizado que basta a si mesmo.

Referências

BAKTHIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CHARTIER, R. (Org.) **Práticas da Leitura**. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

FREITAS, M. T. A.; COSTA, S.R. (Org.) **Leitura e Escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: UFJF, 2002.

FOUCAMBERT, J. A. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ROCKWELL, E. **La lectura como prática cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares**. Educação e Pesquisa. São Paulo. V. 27. n. 1. p. 11-26. jan./jun. 2001.

VIGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas (Vol.3)**. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas (Vol.4)**. Madrid: Visor, 1996.

WALSH, D. J.; GRAUE, M. E. **Investigação Etnográfica com Crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gilbenkian, 2003.

