

A CONCEPÇÃO DE LEITURA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A SUA INFLUÊNCIA NO ENSINO DO ATO DE LER

Joelma Reis Correia – UFMA

1 INTRODUÇÃO

Embora muito já se tenha discutido e investigado sobre o ensino da leitura na escola, este assunto continua sendo alvo de debates no meio educacional e acadêmico, especialmente devido à constatação do grande número de alunos que conclui o Ensino Fundamental sem se apropriar da leitura como uma competência básica, necessária para nortear as ações no mundo. Assim, o tema pode não ser novo, contudo não envelhece, porque atravessa a história.

Neste artigo, lanço o olhar para o processo inicial da apropriação do ato de ler pela criança, mais precisamente para o 2º ano do Ensino Fundamental, uma vez que, como prática cultural, o ato de ler precisa ser ensinado, ou seja, a criança, através da mediação do outro, precisa se apropriar das atitudes que envolvem esse ato, as quais, conforme estudos realizados sobre a história da leitura (MANGUEL, 1997), vão se modificando e se tornando mais complexas de acordo com as necessidades de cada sociedade. No entanto, muitas vezes, nesse ensino, contempla-se apenas o aspecto da sinalidade e da vocalização, o que acaba por prejudicar a formação de leitores.

A leitura, nessas condições, é vista apenas como um trabalho sobre a linguagem, cujo único objetivo é verificar se o aluno domina adequadamente a modalidade escrita, ficando a sua dimensão dialógica¹ para último plano. Pensar o ensino da leitura na perspectiva dialógica é voltar a atenção para o papel do professor em sala de aula e, conseqüentemente, para sua concepção de leitura, pois será ele o responsável em fomentar práticas de leitura que o coloquem na posição de interlocutor das crianças, especialmente daquelas que se encontram no processo inicial de aprender a ler. Deve perceber que não se trata apenas de ensinar a dominar o sistema linguístico, especificamente a relação grafo-fonêmica, mas de praticar a leitura, tornar sua aprendizagem possível, fazê-la funcionar como interação e interlocução na sala de aula, com a criança experienciando-a nas suas várias possibilidades.

¹ A dimensão dialógica ou o aspecto caracterizador do movimento dialógico – a dialogia –, segundo Bakhtin (1995), é a orientação da palavra ao outro, pois “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 1995, p.113).

Desse modo, este artigo tem por objetivo analisar a concepção de leitura que norteia a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública municipal em São Luís, Maranhão, e a sua materialidade através do modo como ensinam o ato de ler. Encontrei nos pressupostos da pesquisa em educação do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2005; GRAUE; WALSH, 2003) o caminho para me aproximar da realidade investigada e apreender o sentido que os sujeitos da pesquisa, as duas professoras, identificadas como Professora da Turma 1 e Professora da Turma 2, atribuem ao ato de ler, fazendo uso da observação participante, da entrevista semiestruturada e do caderno² de português de duas crianças, uma de cada turma, como instrumento de geração de dados. Mesmo tendo utilizado a observação participante, neste artigo, apresento os dados gerados apenas dos dois últimos instrumentos: a entrevista semiestruturada e o caderno de português selecionado.

Os pressupostos teóricos apoiaram-se nos estudos de Frank Smith (1999, 2003), Josette Jolibert (1994), Josette Jolibert e Jeannette Jacob (2006), Élie Bajard (2006), bem como Bakhtin (1995, 2003), Vygotski (1995), dentre outros que discutem o tema abordado, uma vez que considero não ser possível pensar o ensino da leitura na atualidade, sem desenvolver um diálogo constante e contínuo com os enunciados desses autores. Direcionada pelo olhar desses estudiosos e, a partir deles, procurei entender aspectos necessários para o ensino do ato de ler nos anos iniciais de escolarização e o resultado de um ensino que não concebe a leitura como atribuição de sentido.

Assim, no primeiro momento, discuto a necessidade de o ato de ler ser ensinado como compreensão ou atribuição de sentido, deixando de concebê-lo como um processo de decodificação, apenas. São apontados, nesse diálogo, aspectos fundamentais para que isso aconteça: ativar em todos os momentos as informações não-visuais, ensinar a ler a partir dos gêneros do discurso e ensinar à criança a atitude de criar perguntas ao texto, desde o início da escolaridade. Na sequência, abordo a metodologia utilizada pelas professoras para ensinar as crianças a ler, a partir do registro dos cadernos de duas alunas, uma de cada Turma.

2 A CONCEPÇÃO DE LEITURA QUE NORTEIA A PRÁTICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

² O caderno produz efeitos no desenvolvimento da aula. Além disso, são reveladores da prática do professor e, conseqüentemente, da escolha das suas opções teóricas e metodológicas. O caderno tornou-se, conforme afirma Hébrard (2001apud PORTO; PERES, 2009, p. 2), “[...] um testemunho precioso [...]” do que pode ter sido e ainda é o ensino da leitura, possibilitando-me compreender o que é considerado relevante para as professoras, sujeitos da pesquisa, para se ensinar a ler.

Ensinar a ler requer, fundamentalmente, de o professor apropriar-se dos conhecimentos acerca do processo de aquisição da leitura, de se aprofundar em sua natureza, em vez de apenas priorizar o que deve fazer em sala de aula, ponto central, de acordo com Smith (1999), da maioria dos estudos sobre leitura. Ao apropriar-se da natureza da leitura, o professor passa a entender que

[...] uma criança que pode ver e que pode compreender a fala não pode ser um fracasso em leitura devido a um ‘distúrbio específico de aprendizagem’, disfunção cerebral mínima, dislexia ou qualquer outro termo que seja usado para dissimular a ignorância sobre os motivos pelos quais algumas crianças fracassam na aprendizagem da leitura [...] (SMITH, 1999, p.14, grifos do autor).

Ao ter conhecimento sobre essas questões, o professor passa a compreender a importância do seu próprio papel no ensino do ato de ler. As dificuldades apresentadas pelas crianças na apropriação desse ato podem ser resultado do processo de ensino a que são submetidas. Embora pareça óbvio, a atitude de ler precisa ser ensinada, ou seja, deve ser entendida como “[...] uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 2001, p.144). Abordar essa discussão é relevante por perceber que as professoras, sujeitos desta pesquisa, pareciam ter dúvidas em relação ao seu papel na condução do processo de ensino do ato de ler, conforme evidenciam suas respostas:

Se eu tenho a função de ensinar a ler? Se eu ensino a ler? Bem **é difícil saber, eles chegam na escola** às vezes, sem mesmo **saber nada, mesmo vindo da Educação Infantil**. Claro, nem todos chegam assim. Aí não precisa fazer muita coisa, eles já entram lendo mesmo. Eu **posso até dizer que eu ensino**, mas também tem a família de alguns que não ajuda. Tem alguns que, puxa, chegaram assim **bem verdinhos**, tipo, assim, N. Essa menina chegou sem saber ler nada e assim, quando eu vejo como ela está lendo, fico orgulhosa, e ela até reconhece isso, me fala, me beija, fala pra todo mundo que a tia G. ensinou ela a ler. **Eu acho que eu ajudo essas crianças a ler, eu sou mediadora**. (Professora da Turma 1, grifos nossos).

Bom, **eu não sei se eu sozinha tenho a função de ensinar a ler**, porque às vezes acontece assim de repente, você nem percebe. É claro **eu dou o norte, eu mostro como faz**, mas acho que pode até ser ... Eu não estou querendo dizer que eu, assim, sozinha fiz tudo. **Tem crianças aqui que já chegaram lendo, não muitas, aí neste caso, né, não posso dizer que fui eu**. A família, a professora particular, acho que alguém ensinou. Agora aqui na sala, né, **eu mostro pra eles**. (Professora da Turma 2, grifos nossos).

A resposta das professoras parece indicar que o ensinar a ler está relacionado apenas a um determinado momento do processo e se direciona apenas àqueles que ainda não possuem o conhecimento do código linguístico, como se os demais não precisassem mais da sua mediação e de outras informações necessárias para a formação do leitor, no início da escolaridade.

Ser leitor é um processo transitório e se reelabora constantemente, logo, o fato de muitas crianças chegarem à escola já dominando o signo linguístico não significa que elas já

se apropriaram dos diferentes gêneros discursivos ou dos diferentes tipos de enunciados³, especialmente os escritos que, de acordo com Bakhtin (2003), podem ser de natureza primária e secundária. Esse autor afirma que os gêneros primários são considerados os tipos mais simples de enunciados, por serem construídos em situações de comunicação discursiva imediata ou espontânea, logo são dominados pela criança nas suas relações com o mundo. Os gêneros secundários, ao contrário, se estabelecem num processo de “[...] convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) [...]” (BAKHTIN, 2003, p.417).

A partir do apontado, o professor precisa ensinar às crianças, as que entram ou não lendo na escola, a ler os gêneros secundários necessários no processo de formação do leitor, pois

Quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p.285)

É possível, ainda, afirmar que estar em contato com os gêneros secundários possibilita ao leitor iniciante evoluir como ser humano a cada material lido. Esses gêneros não existem por si só, mas se valem dos gêneros primários, gerando uma interdependência entre eles. Tal compreensão me faz acreditar que as crianças não chegam à escola sem “saber nada” ou, mesmo, “verdinhas”, conforme afirmou a Professora da Turma 1; ao contrário, elas trazem consigo os seus gêneros primários que, no processo de ensino, se integram aos gêneros secundários, adquirindo um caráter especial. Por isso, como afirma Vygotski (1995, p.185, tradução nossa), “o aprendizado da escrita começa muito antes que a criança entre na escola”, já que as suas experiências sociais e históricas criam por si só a necessidade de ler e de escrever.

De acordo com Bajard (2006), a conquista de um código ocorre mediante aprendizagens “linguageiras”, ou seja, para esse autor “é por meio de situações de comunicação que o código é descoberto e dominado. Trata-se não de dominar um código para atingir a mensagem, mas de conquistar um código mediante a prática languageira” (BAJARD, 2006, p.503).

³ Para Bakhtin (2003, p.282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo* [...] nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos uma determinada construção composicional [...]”.

Sendo assim, quando a professora da Turma 1 afirma que a criança que já entra lendo na escola “[...] não precisa fazer muita coisa” e a da Turma 2, “tem crianças aqui que já chegaram lendo”, é como se dissessem que os alunos já estão inseridos na prática linguageira, desconsiderando que eles precisam se apropriar de gêneros culturalmente mais complexos, sendo a escola instituição responsável por apresentá-las a esses gêneros.

Esse aspecto fica mais claro, quando as professoras afirmam que ensinar a ler é:

Ensinar a ler, assim, é fazer com que os alunos **ao final da leitura compreendam o que leram**, mas, assim, eu preciso mesmo ver, **eu preciso ver se elas de fato fizeram a leitura**, porque tem umas que são, assim, danadinhas, eles decoram, memorizam, por isso **preciso ver juntando, decodificando**. (Professora Turma 1).

Eu acho que é ensinar a **decodificar pra que a criança compreenda o que leu**. (Professora Turma 2).

Afirmo, assim, que a preocupação das professoras é fazer com que os alunos saibam transformar signos escritos em signos orais, o que dispensa a comunicação efetiva em sala de aula, o uso de gêneros do discurso. Além disso, as suas respostas nos dão indícios de que o ato de ler é concebido como duas etapas distintas: a decodificação, cujo objetivo é a pronúncia, sem a preocupação com a atribuição de sentido, e a compreensão, no entanto, apenas na primeira etapa existe a intenção clara de ensino; a segunda parece ser de responsabilidade exclusiva do aluno, resultado da verbalização.

É interessante, ainda, notar, que aparece nas respostas das professoras, ao serem questionadas na entrevista sobre “o que é aprender a ler”, uma terceira etapa:

Quando consegue ler aquilo que está exposto. Quando tem uma compreensão maior e **sabe interpretar**. Quando consegue ter uma linha de pensamento. (Professora Turma 1).

Quando consegue interpretar o que leu, entender o que ler. (Professora Turma 2).

Essas respostas demonstram que a etapa da interpretação é vista pelas professoras como o momento chave da aprendizagem dos alunos, uma vez que elas consideram que estes somente sabem ler quando conseguem interpretar.

Os sujeitos desta pesquisa, quando em entrevista respondem o que é ensinar a ler, acreditam que a compreensão do aluno, em início da escolaridade, acerca do material escrito, está subordinada, inicialmente, ao reconhecimento das unidades gráficas: letras, sílabas, palavras, frases, pontuação, espaços etc.

Para Smith (1999), pensar o ensino do ato de ler, a partir da perspectiva apontada, é dar ênfase às características físicas da linguagem, em que o importante, inicialmente, é centrar a atenção do leitor à identificação das letras, ao som, às palavras individuais, a sua

ordem, à gramática. O autor confirma que, nesse processo, a compreensão é desnecessária, ou mesmo, irrelevante, no primeiro momento. Entretanto, afirma que o ato de ler

[...] funciona na direção contrária. Normalmente precisamos compreender significados para identificar palavras e normalmente tentamos identificar palavras para identificar letras. Na verdade, geralmente, não nos incomodamos em percorrer toda a escala – ignoramos letras se o nosso objetivo for identificar palavras e ignoramos palavras se estivermos lendo para encontrar um sentido. (SMITH, 1999, p.92).

Essa afirmação do autor me leva a compreender como o ato de ler na escola, muitas vezes, é “supersimplificado”, à medida que valoriza a decodificação. Assim, o professor deixa de perceber que a criança, mesmo ainda não possuindo o domínio do código linguístico, constrói ativamente a compreensão, quando tem a possibilidade de ler em situações que façam sentido para ela. Para as professoras, essa ação de ler como processo de decodificação se intensifica, quando precisavam comprovar o desempenho das crianças, ou seja, a Professora da Turma 1 afirma “eu preciso ver juntando”, ou, na verdade, ouvir juntando.

Segundo Smith (2003), centrar a atenção da criança no aspecto da decodificação é tornar a leitura difícil ou impossível, pela simples razão de essa atividade não fazer nenhum sentido para ela, o que pode, conseqüentemente, causar a visão túnel. Este problema não se caracteriza como uma deficiência do sistema visual, nem mesmo como um estado permanente, mas um risco de aprendizagem que, além da falta de sentido ao ler, pode existir nas seguintes circunstâncias: falta de conhecimento relevante; relutância para usar a informação não-visual e os maus hábitos de leitura (SMITH, 1999).

O referido autor alerta que os leitores iniciantes são os que mais vivenciam a visão túnel, devido a sua pouca experiência com a leitura. Admite, no entanto, que isso pode acontecer com os leitores mais experientes, “[...] quando o material que tentam ler é estranho, opaco – ou quando, em meio a determinadas demandas da tarefa ou ansiedade, tentam manusear demasiada quantidade de informação visual” (SMITH, 2003, p.93).

Por meio dessas considerações, Smith (1999) vai apresentando pistas de que para ler é preciso considerar dois lados, ou melhor, duas informações, a saber: a informação visual, que deixa de existir ao desviarmos os olhos do material escrito, ao fecharmos o livro, ou quando as luzes se apagam. Quando privilegiamos esta informação, dependemos o máximo dos olhos; a informação não-visual ou conhecimento prévio, caracterizada como aquela que se encontra na mente ou atrás dos olhos. Essa informação é contemplada no ato de ler, quando o leitor possui o conhecimento da linguagem relevante, o conhecimento sobre o assunto e o conhecimento sobre como ler.

Muitas vezes, no processo de ensino, o professor desconhece que, para ser capaz de ler, a criança, especialmente no início da escolaridade, precisa ter certo tipo de informação em sua mente. Com isso, limita-se o ato de ler às informações visuais, o que é um equívoco, pois

[...] os olhos não vêem nada. A única função é colher a informação visual na forma de raios de luz e transformá-la em impulso de energia nervosa que viajam ao longo dos milhões de fibras do nervo em direção ao cérebro. O que vemos é a interpretação deste acúmulo de impulsos nervosos. É o cérebro que vê; os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação do cérebro (SMITH, 1999, p.23).

Durante o desenvolvimento da pesquisa etnográfica, percebi como as professoras contemplavam, no ensino do ato de ler, as informações visuais o que, conseqüentemente, trará prejuízos aos alunos no seu contato com materiais de leitura fora do ambiente da sala de aula, embora, na entrevista, quando questionadas sobre “a importância de saber ler pelos alunos”, as professoras afirmem:

A partir do momento que sabem ler, vêem o mundo de uma outra forma, sabem se movimentar em qualquer espaço. (Professora Turma 1)

Elas vão levar para a vida toda. Uma criança que não sabe ler, como vai ter espaço na sociedade? (Professora Turma 2)

De certa forma, o discurso das professoras apresenta pistas de que aprendemos a ler por ser este ato uma expressão humana, necessário para se movimentar nos vários espaços sociais, uma vez que “o escrito não começa (ou raramente) com uma folha de papel ofício mimeografada ou fotocopiada pelo professor e colocada à vista das crianças. A maior parte dele não é construída na escola” (JOLIBERT, 1994, p.139). No entanto, como aprender a ler os escritos sociais, se as crianças não são ensinadas a questionar o escrito, procedimento considerado necessário para ativar as informações não-visuais, presentes o tempo todo com elas, mas a depender exclusivamente dos olhos para “ler”, ou melhor, para oralizar.

A discussão abordada até o momento leva a um único ponto: a criança precisa encontrar sentido no processo de aprender a ler. Esse sentido perpassa pela relação estabelecida em sala de aula, especialmente entre professor e alunos; pelo material de leitura oferecido e, principalmente, pela atitude esperada do aluno no contato com este material.

3 A METODOLOGIA ADOTADA EM SALA DE AULA PARA ENSINAR O ATO DE LER

A leitura precisa chegar ao conhecimento da criança, em início da escolaridade, através da prática discursiva viva de comunicação. Conduzir o processo de ensino do ato de ler a partir dessa perspectiva é romper com uma herança cultural que acaba instaurando a

seguinte contradição: no início da escolaridade os alunos aprendem a ler, mas ao longo do processo se descobre que não mais sabem.

Essa contradição se estabelece por concebermos o ensino da leitura como três momentos distintos: o primeiro, com ênfase na pronúncia; o segundo, na capacidade de compreendê-la; o terceiro, saber interpretar. Percebida dessa forma, o aluno não aprende de fato a ler, por ser essa aprendizagem

[...] artificial que exige enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno, devido o qual se converte em algo independente, em algo que se basta por si mesmo, o ensino da linguagem escrita viva passa a um plano posterior. Nesse ensino, a escrita não se baseia **no desenvolvimento natural das necessidades da criança**, nem em sua própria iniciativa: ela chega de fora, das mãos do mestre e recorda a aprendizagem de um hábito técnico [...]. (VYGOTSKI, 1995, p.183, tradução nossa).

Nesse sentido, são as relações vivenciadas e criadas em sala de aula, a partir da concepção do ato de ler daqueles que ensinam, que vão estabelecer como esse aprendizado chegará até as crianças: se através de uma aprendizagem artificial ou como construção de enunciados. Para isso, o professor faz a opção por uma forma de ensinar, o que envolve a seleção de materiais, atividades e estratégias para melhor fazer chegar o conhecimento até a criança.

Os registros no caderno das crianças, tanto da Turma 1 quanto da Turma 2, comprovam essa forma de ensinar, desde o início do primeiro semestre:

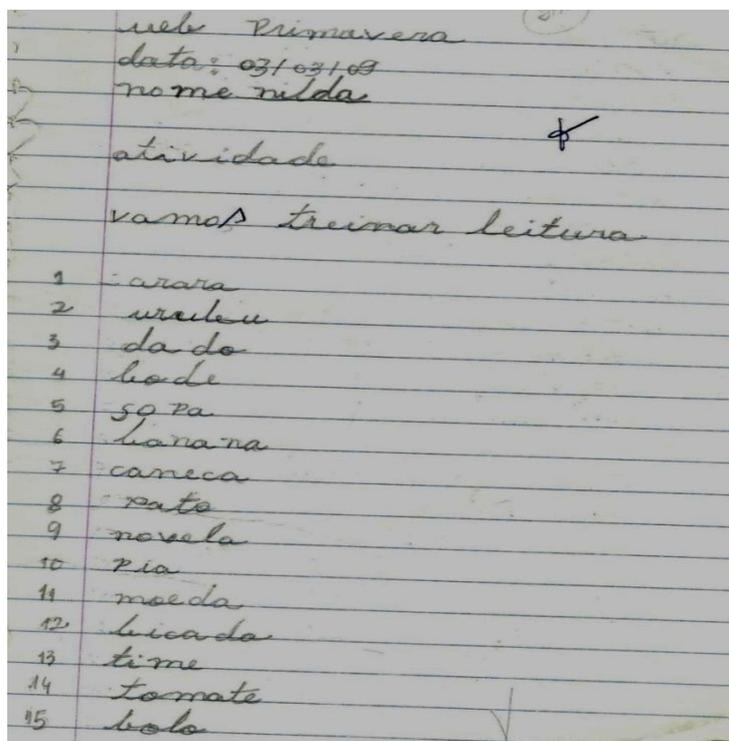


Figura 1: Registro de palavras para treino da leitura na Turma 1

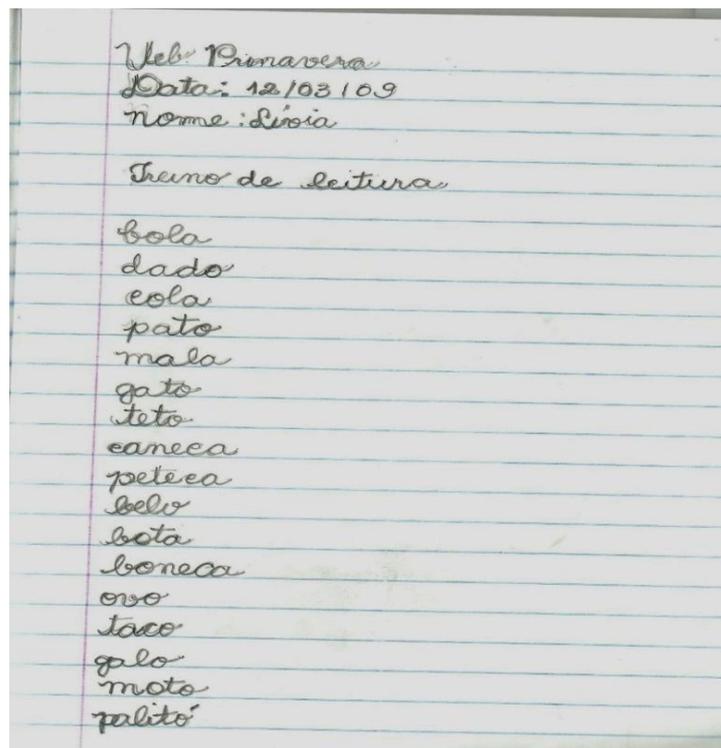


Figura 2: Registro de palavras para treino da leitura na Turma 2

Se, conforme Vygotski (1995), o domínio da escrita pela criança produz uma grande virada no seu desenvolvimento cultural, aquelas que são submetidas ao ensino do ato de ler através do treino, ficam prejudicadas em seu desenvolvimento, uma vez que deixa de fazer sentido para elas, ou, como aponta Smith (2003, p.112, grifos nossos), o cérebro não consegue “[...] extrair sentido dos conteúdos do **armazenamento sensorial**” que, segundo o autor, se refere à informação que, obtida pelos olhos, chega ao cérebro para que este órgão faça a sua decisão perceptiva, ou seja, relacione com aquilo que já é conhecido ou que faz significado para o sujeito.

De acordo com Mello (2006), quando dedicamos muito tempo ao treino, “[...] esquecemos a função social para a qual a escrita foi criada: esquecemo-nos de que a escrita foi criada **para responder as necessidades** de registro, de expressão e comunicação com o outro distante no tempo e no espaço” (MELLO, 2006, p.182, grifos nossos).

Vygotski (1995), assim como Mello (2006), aborda a necessidade como um aspecto importante no processo de ler. Ensinar a ler sem evidenciar esse aspecto é iniciar o processo de formação de um não-leitor, pois pouco a pouco ele passa a ser rotulado como aquele que não se interessa pela leitura, embora domine o código linguístico, ou como aquele que não sabe ler.

Os exercícios propostos pelas professoras apontam para a mesma direção:

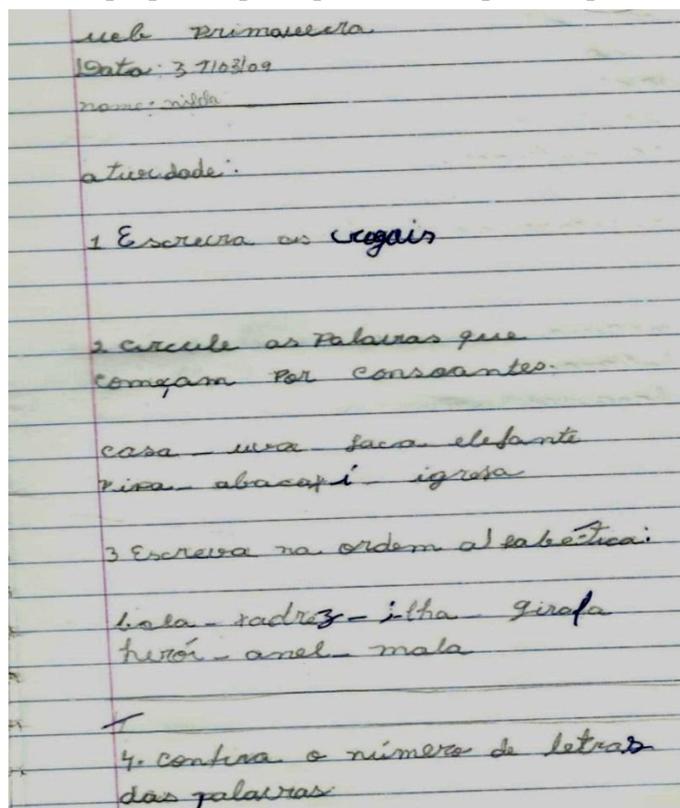


Figura 3: Exercício elaborado pela Professora da Turma 1 para conhecimento das vogais e com soantes

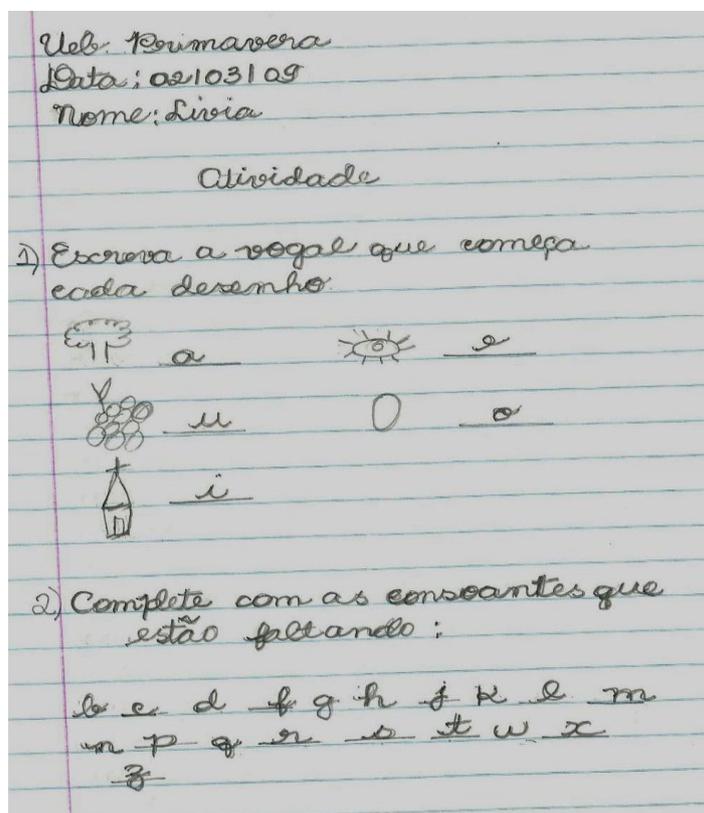


Figura 4: Exercício elaborado pela Professora da Turma 2 para conhecimento das vogais e consoantes

As professoras insistem, assim, no ensino das letras isoladas, atitude que, segundo Smith (2003), pode ser a explicação para o fato de muitos professores acreditarem que seus alunos, quando estão aprendendo a ler, “veem ao contrário”, ou seja, não conseguem perceber a diferença entre determinadas letras como *b, d, p* e *q*, e até mesmo palavras.

Para o autor, ao centrar a atenção das crianças em letras, ou mesmo, em palavras soltas, o professor torna o ato de ler vazio de significado, pois “[...] ninguém que esteja lendo para obter um sentido da leitura pode confundir bom com dom, ou ema com ame, em um contexto significativo” (SMITH, 2003, p.106). Por esse motivo, Smith (2003) afirma que ensinar as letras de forma isolada torna o aprendizado bem mais difícil do que as letras em palavras e textos, por excluir um importante indício de relação.

Esse modo de pensar das professoras debilita, conforme Bakhtin (2003), as relações da língua com a vida, uma vez que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Essa posição das professoras reflete, na verdade, uma concepção historicamente construída que, segundo Foucambert (1998, p.66), em matéria de leitura, encontra-se na questão dos métodos, cujo princípio é

Criar, peça por peça, uma técnica cujo uso permitiria ao aluno, em seguida, desenvolver para si uma prática e, depois, uma cultura do escrito; [...] o método vai ajudar o aluno a obter e sistematizar a técnica que sua prática e sua cultura do escrito tornaram funcional.

Esse processo segue uma ordem preestabelecida, uma prática ensinada, resquício da Idade Média, como explica Remi d’Auxerre (apud FOUCAMBERT, 1998, p.60): “[...] a instrução das crianças pequenas constitui-se primeiro ao estudo das letras, depois do das sílabas, e conduz pouco a pouco ao conhecimento das palavras e frases”. Essa prática de ensino da leitura, embora se inicie na Idade Média, como afirmo acima, vai se refletir em vários outros momentos da história e se caracteriza por começar

Pelo estudo dos signos ou pelos sons elementares [...] é geralmente conhecido pelo nome de método sintético, em função do trabalho psicológico que ele exige da criança para o ato da leitura. **Quando aprendeu a ler cada signo**, a criança deve de fato sintetizar essas diferentes leituras em uma única, que geralmente, para cada grupamento particular desses signos, é diferente da leitura de cada parte. **Quando a criança conhece o ‘e’ e o ‘u’, ela deve com essas duas leituras, fazer eu**. Trata-se, portanto, de uma operação de síntese. (SIMON, 1924 apud FOUCAMBERT, 1998, grifos nossos).

É interessante perceber que, na caracterização do método, o autor utiliza a palavra “ler” direcionada para a “leitura da letra”, ou seja, ensina-se ao aluno o processo de aprender a

ler, lendo letras. Apesar das alterações culturais e comportamentais do homem do século XXI, com a sua inclusão no mundo digital, para aprender a ler é preciso um momento preparatório.

Jolibert e Jacob (2006), ao discutirem sobre essa forma de ensinar, afirmam que a identificação das letras pelas crianças é importante para que elas compreendam como se articulam para gerar múltiplas palavras, no entanto, consideram que esse processo não pode mais ocorrer de maneira tradicional, ou seja, a partir do conhecimento de letras isoladas, descontextualizadas, prévias à compreensão leitora. Para as autoras, é mais fácil e significativo para as crianças

[...] identificar um tipo de texto ou formular hipóteses a partir de um título do que abstrair letras, já que as letras são o 'cúmulo' da abstração e da arbitrariedade.

[...] o que buscamos prioritariamente na leitura é o significado de um texto. As letras identificadas constituem um dos meios, entre outros, que fornecem chaves para elaborar esse significado. (JOLIBERT; JACOB, 2006, p.188, grifos das autoras).

No caderno dos alunos, os únicos textos registrados são resultado de cópias, conforme apresento a seguir:

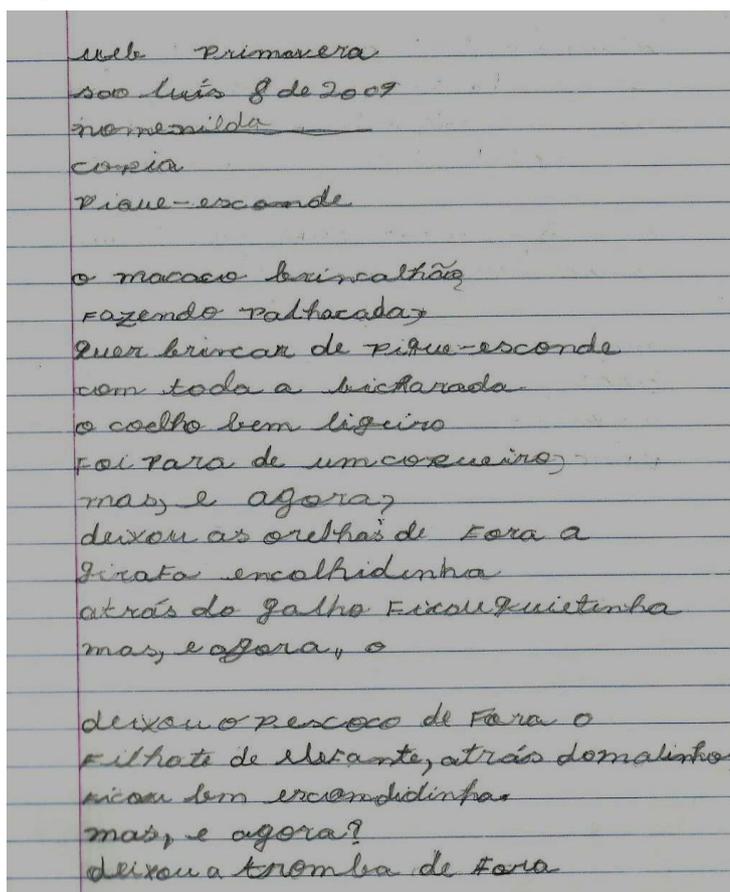


Figura 5: Registro de cópia por aluna da Turma 1

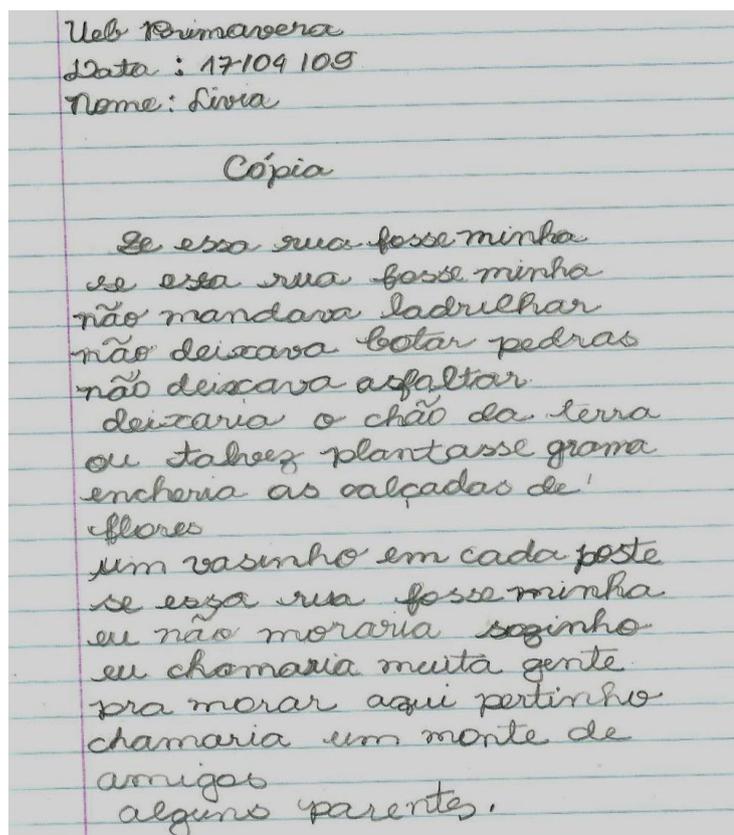


Figura 7: Registro de cópia por aluna da Turma 2

A realização de atividades como a proposta pelas Professoras, tanto da Turma 1 quanto da Turma 2, sem nenhum significado linguístico para as crianças, distanciam-nas da sua experiência discursiva individual, à medida que o outro com quem elas convivem não lhes possibilita utilizar a sua palavra: autêntica, integral, ou, como afirma Bakhtin (1995, p.95), “[...] carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.”

Conforme, ainda, Bakhtin (2003), a palavra apresentada à criança, a partir do uso da cópia, passa a existir para ela como “[...] palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém” (BAKHTIN, 2003, p. 294), visto que o sujeito do processo, aquele a quem a professora se dirige, é ouvinte passivo, pois não participa da comunicação discursiva porque esta é impessoal.

Autores como Smith (1999, 2003), Foucambert (1998), Jolibert (1994), Jolibert e Jacob (2006), indicam que o ato de ler é determinado pela atitude de fazer perguntas, de “questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real [...] numa verdadeira

situação de vida” (JOLIBERT, 1994, p. 15). Nesse sentido, os autores citados são unânimes em afirmar ser de responsabilidade do professor ensinar aos alunos a aprenderem a fazer perguntas ao texto, a buscarem seu significado, a partir do conhecimento que já possuem e em função dos vários indícios ou pistas que um texto lhes oferece.

Nesse processo de questionamento de um texto, Jolibert (1994) apresenta “sete níveis de indícios de leitura”⁴ como forma de indicar as marcas, as pistas, a existência de indícios pertinentes à construção do seu significado, considerados por ela como “[...] conceitos a serem construídos como tais tanto pela criança como pelos adultos [...]” (JOLIBERT, 1994, p. 142) que norteiam o trabalho do professor nas atividades de leitura. De acordo com a autora, quando o aluno aprende a fazer uso desses níveis, não passará despercebido por ele o tipo de texto que está lendo, de onde surge, a quem se destina, quem escreveu, por que e para que está lendo.

Ensinar a ler, a partir dessa perspectiva, se afasta consideravelmente de treinar o olho e a boca para enxergar a letra e a sílaba e, somente depois, a palavra e a frase e, muito tempo depois, os textos de verdade, bem como perguntas de compreensão feitas pelo professor, a partir dos registros retirados de cartilhas, que nada dizem às crianças.

A organização do ensino e o próprio desconhecimento das professoras acerca da natureza da leitura podem contribuir significativamente para o não aprendizado do ato de ler pelas crianças, embora esse aspecto nem sempre seja percebido por elas.

4 CONCLUSÃO

Há tempos, estudiosos da área da leitura, citados ao longo deste trabalho, vêm expressando ou anunciando a transformação que vai acontecendo na vida cultural da criança quando ela começa a se apropriar dessa forma de linguagem.

A cada dia cresce o número daqueles que, como eu, a partir do diálogo com os interlocutores da leitura, vão se apropriando dessa forma de pensar, ou seja, pensar a leitura

4 A noção de contexto: as pistas que apontam o contexto da situação (Como o texto chegou ao leitor? Em que momento?) e contexto textual (Origem do texto a ser lido); 2 Principais parâmetros da situação de comunicação: emissor; destinatário; meta e o que está em jogo; 3 Tipos de textos: os diferentes tipos de textos que circulam pela sociedade, cumprindo funções sociais diferentes, com características específicas. 4 Superestrutura de um texto: a organização espacial e lógica dos blocos de texto (“silhueta”); 5 Linguística Textual: manifestações do funcionamento linguístico no nível de totalidade do texto: as escolhas de enunciação (marcas de pessoas, do sistema dos tempos, referência a lugares); o uso de substitutos; conectores; a pontuação do texto; 6 Linguística da frase: funcionamento linguístico no nível das frases – sintaxe; vocabulário; ortografia dita gramatical e o que pode ser aproveitado dela para o sentido; pontuação de frases e o seu significado; 7 Palavras e microestrutura que as constituem.

como “poder”, “necessidade”, “apropriação da cultura”, “atribuição de sentido”. No entanto, a prática encarnada em alguns espaços de sala aula, através da concepção de leitura dos professores e, conseqüentemente, através da sua metodologia, como o constatado nessa pesquisa, conduz as crianças, em início de escolaridade, a acreditar que a leitura tem como treinar a vocalização da letra, da sílaba, da palavra, da frase e, por fim, do texto.

Em se tratando especificamente da concepção de leitura das professoras, sujeitos da pesquisa, é possível afirmar que faltava a elas uma compreensão acerca do processo de aquisição desta atividade, que se afasta da leitura como atribuição de sentido, pois seus discursos, dão indícios de que se ensina a ler somente àquelas crianças que não dominam o sistema linguístico, as demais já não mais necessitam da sua intervenção e do seu acompanhamento.

A metodologia adotada por elas, dá materialidade a essa forma de conceber o ato de ler. A frequência do “treino de leitura” é uma rotina em sala de aula, cujo objetivo é exercitar a prática da oralização e da pronúncia. Confirma-se, então, não ser possível ensinar e aprender a ler sem ser pela via do “treino”, desconsiderando a necessidade das crianças.

Esse processo se reduz mais ainda quando é exigido do aluno a identificar letras e soletrar sílabas, para se chegar às palavras. Tal procedimento tem ensinado a criança a repetir, vocalizar, mas não a dizer a sua palavra ou se direcionar pela palavra do outro. Distanciando as crianças dos gêneros do discurso, as professoras acreditam que estão formando alunos que leem.

O contato com a escola, a proximidade com as professoras e o diálogo com teóricos e estudiosos da linguagem e da leitura contribuíram de forma significativa para constatar: a inadequação e a perda de tempo e esforços de continuar se ensinando a ler afastando a criança das reais condições de vida, sem levar em consideração suas necessidades, seus desejos, os conhecimentos que ela traz para a escola; a dificuldade de organizar na escola momentos e espaços para que alunos e professores façam uso da leitura como prática cultural; e, finalmente, a necessidade de abertura de espaço da sala de aula para a diversidade de textos para ensinar a ler.

É preciso considerar, que as situações que o homem experiencia fora da escola, especialmente com a aceleração da informática, não se configuram como atitudes de decodificador, mas as de leitor de sentidos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005 (Série Pesquisa).
- BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.32, n.3, p.293-507, set./dez. 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, 2003.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JOLIBERT, Josette; JACOB, Jeannette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LURIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Cia. Das Letras, 1997.
- MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Suely Amaral de; MILLER, Stela (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações metodológicas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4.ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VYGOSTSKI, L. S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v.3.