

UMA LEITURA EQUILIBRISTA SOBRE A FORMAÇÃO DE ALUNOS-LEITORES EM UM 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A BALANCING ACT ON THE TRAINING OF STUDENT-READERS IN A 2ND YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

UN ACTO DE EQUILIBRIO EN LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES-LECTORES EN UN SEGUNDO AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Daniele Aparecida Biondo Estanilau¹

Karen Cezar Baptista²

Giovana Roldão Silva³

Resumo: Nos limites deste texto analisaremos práticas de leitura e escrita em uma turma de 2º ano do ensino fundamental para tecermos reflexões entre os modos como eles vivenciam o processo de alfabetização mediado pela leitura de literatura contribuindo para a discussão da formação do sujeito leitor.

Palavras-chave: Leitura; escrita; alfabetização.

Abstract: In this text, we will analyze reading and writing practices in a 2nd year elementary school class, to create reflections on the ways in which they experience the literacy process mediated by reading literature, contributing to the discussion of the formation of the reader subject.

Keywords: Reading; writing; literacy.

Resumen: En los límites de este texto, analizaremos las prácticas de lectura y escritura en una clase de 2º año de la enseñanza fundamental para tejer reflexiones sobre los modos en que viven el proceso de alfabetización mediado por la lectura de literatura, contribuyendo a la discusión de la formación del sujeto lector.

Palabras clave: Lectura; escritura; alfabetización.

Introdução

Este artigo vincula-se às pesquisas realizadas pelas autoras no Grupo ALLE/AULA⁴ da Unicamp, mais especificamente, a um projeto financiado pelo CNPq (Processo nº 401404/2016-1 – projeto mãe). Nos limites deste texto, nosso objetivo será analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas por uma das autoras em sua turma de um 2º ano do ensino fundamental, a fim de tecermos reflexões entre os modos como esses alunos vivenciam o processo de alfabetização mediados pelas leituras de literatura – no cotidiano escolar – procurando contribuir na discussão acerca da formação do sujeito leitor na escola básica. Para tal, colocamos em cena as vivências com a turma do 2º ano e tomamos para análise o caderno de registros da professora e fotos de atividades de produção escrita mediadas produzidas pelos estudantes.

¹ FE/Unicamp.

² FE/Unicamp.

³ FE/Unicamp.

⁴ Os Grupos de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores, após diversos e variados movimentos de aproximação, se reorganizam a partir de 2016, num único grupo, chamado ALLE/AULA.

Quanto ao referencial teórico assumido, destacamos os estudos de Hébrard (2001, 2009, 2010, 2012) que tratam do aparecimento de novos grupos de leitores na história social e cultural, explicitando que esse aparecimento está circunscrito a territórios nos quais inúmeros fatores interferem no processo, em especial, a difusão da alfabetização. Suas pesquisas podem contribuir para a mediação de distintas práticas leitoras na escola, espaço privilegiado de formação de sujeitos leitores. Além das referências de Hébrard, ancoramo-nos em teóricos que se situam no campo da linguagem. Tanto para Vygotsky (1989) quanto para Bakhtin (2014), a mediação do outro e da linguagem constituem o sujeito. Nessa perspectiva entendemos o ensino da leitura como modo intencional de explicitação das relações dialógicas articuladas pela leitura do texto e na condição de produção dessa leitura, uma vez que o texto fomenta sentidos, respostas, entre autor – texto – leitor, e nesse jogo a compreensão se produz, uma vez que “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2014, p. 137).

A análise dos dados evidencia que a compreensão em leitura se inicia com os usos da escrita e nas vivências promovidas com/pelos textos, muito antes de a leitura em si acontecer, uma vez que a criança se apropria de conhecimentos mediada pela cultura e pelo outro mais experiente, inserida em uma condição de produção específica na qual convive. Posto isto, podemos afirmar que o processo de alfabetização mediado pelas leituras de literatura no contexto da sala de aula é profícuo à formação do sujeito leitor na escola básica.

Experiências de leitura e escrita nas salas de aula

Para receber minha turma neste primeiro dia de aula, separei uma leitura literária para poder me aproximar de cada um deles, o livro escolhido foi “O duende da ponte” de Patricia Rae Wolff. Carinhas assustadas de um lado e professora com sentimento de “iniciante” do outro. A leitura aconteceu e o “papo rolou gostoso”.

Caderno de registros da professora, 02/2019

Iniciamos esta seção com um recorte dos registros da professora. Durante as aulas, foram produzidos materiais enunciativos, registros em diários de campo, tanto por parte dos alunos quanto da pesquisadora/professora, dessa forma, no contexto desse artigo pretende-se trazer à baila trechos desses registros.

É comum o sentimento de insegurança ao estar à frente de turmas em processo de alfabetização, porque compreendemos que cada sujeito é único, as experiências vividas são individuais, e o aprender é subjetivo a cada um. Cada uma das crianças que se encontram sentadas à nossa frente no início do ano letivo, viveram e vivem diariamente experiências diferentes com a linguagem oral e com a escrita, cada uma as experimenta de uma forma, para algumas, essas vivências são boas, para outras nem tanto, porém, nós, enquanto professoras, estamos no papel de “apresentadoras” do mundo letrado, da leitura e da escrita escolarizada, de forma sistematizada, e tendo o dever de proporcionar experiências significativas no âmbito escolar, uma vez “que o ingresso na escola representa para as crianças um novo tipo de relação com a escrita, que, além de ser intensificada, passa a ser sistematizada” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 184).

Existe também a ansiedade em torno do processo de alfabetização por parte dos pais, pois depositam no ensino escolar toda a esperança da aquisição da leitura e escrita, sem se darem conta que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola.

Qualquer situação de aprendizado que a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY⁵, 2000a, p. 110).

Para Vygotsky (2000a), a elaboração da escrita não começa dentro de nós, mas através das apropriações que fazemos dos conhecimentos já construídos por outras gerações. “[...] a elaboração da escrita pela criança tem início nas suas relações sociais (cotidianas e escolarizadas), contando sempre com a participação do outro” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 181). Portanto, a alfabetização não é um momento único que ocorre em um determinado período da vida escolar do educando, ela é um processo que acontece antes, durante e depois da vida escolar.

No processo de construção da escrita, a criança vai diferenciando as marcas que faz no papel das letras que visualiza em seu contexto social e gradativamente começa a fazer relações entre a palavra que compartilha com as outras pessoas, com os usos sociais das letras que veem veiculadas em placas de trânsito, panfletos, outdoors e outros instrumentos que fazem parte de seu cotidiano.

A escrita com diferentes caracteres e funções, espalha-se pela cidade, entra em nossas casas, faz parte do nosso dia a dia. Segundo Fontana e Cruz (1997), aos poucos e, incidentalmente, as crianças vão se apropriando dessa multiplicidade de formas, tamanhos e funções da linguagem escrita, começam a imitá-la, procuram entendê-la e vão inserindo-as em sua vida, começando a refletir sobre seu significado.

Dessa forma, a escrita não é um objeto de conhecimento somente da escola e sim objeto cultural, pois as crianças têm contato com ela antes mesmo do início da escolarização, através dos intermédios da família e em contato com seu grupo social. Luria (1998, p. 143) afirma que “a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que um professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras”.

Portanto, as relações vivenciadas fora da escola, também mediam a construção da escrita pela criança, Fontana e Cruz (1997, p. 205), ao falarem sobre a importância da mediação para a aprendizagem da escrita nos dizem que “no processo de alfabetização, a criança, interagindo com os usos e formatos da língua escrita [...] tenta utilizar as letras para escrever e produzir textos”.

Nesse sentido, entendemos que na escola, a criança deve ser compreendida enquanto um sujeito que já possui conhecimentos prévios, devemos escutá-las para tomar conhecimento do que esperam aprender na escola. Cagliari (2001, p. 101) nos alerta que “antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade” e não é difícil tomar conhecimento do que os alunos esperam da escola, nas rodas de conversa, as crianças deixam transparecer a vontade de se apropriar do instrumento de comunicação com o mundo escrito, “quando você vai ensinar a gente a ler e a escrever professora?”, perguntas nesse sentido são nos feitas nos primeiros dias de aula, anseiam e necessitam de uma ponte para realizar a travessia para novas descobertas e experiências pessoais com a leitura e a escrita.

Ao discutir o papel da escola na vida da criança, Padilha (2006, p. 18) nos aponta que “a escola existe para propiciar instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (saber científico)”, e que:

As crianças vão à escola para aprender a ler e escrever e se apropriar de outros tantos conhecimentos que cabe à escola ensinar. A leitura e a escrita são responsáveis pelo desenvolvimento das funções superiores – propriamente humanas – além de ser por meio delas que se pode conhecer o mundo de forma científica, desvendar o desconhecido, reivindicar, ter prazer, lazer, informações [...]. (PADILHA, 2006, p. 54).

⁵ Pelas diversas formas de escrita utilizadas devido às traduções feitas, optei por utilizar a escrita com “y” em Vygotsky, salvo no referencial bibliográfico que está escrito com “i” (Vigotski) por uma escolha da editora que publicou este livro.

Para isso, cabe ao professor selecionar as melhores estratégias de ensino, para que a criança penetre no universo da leitura e escrita de forma prazerosa e significativa, e para isso, neste artigo as práticas de leitura de literatura são consideradas, a priori, fundamentais para o processo formativo dos sujeitos aos quais recebemos a tarefa de ensinar.

Leitura e compreensão do lido

No contexto escolar e no cotidiano, a leitura pode funcionar como fim ou como meio. De qualquer forma, o que se está lendo precisa ser compreendido. Quando é um meio, subsidia a realização de tarefas outras: solução de um problema, responder uma pergunta. Quando é um fim, a leitura em si, busca a compreensão de um texto, uma história, evidenciando alguns aspectos presentes, como uma informação, a estrutura do texto, a língua, a coerência etc.

Desta forma,

se ler é compreender, tudo o que for obstáculo permanente para a compreensão contribui para produzir as múltiplas facetas do fracasso em leitura, quer seja grave (não pode ler sozinho as instruções do trabalho escolar) ou escolarmente inofensivo (não chegar ao fim de uma revista de história em quadrinhos). Saber decifrar, saber reconhecer palavras direta ou indiretamente não fornece (infelizmente!) a chave de todos os textos escritos, mesmo quando é, evidentemente uma competência necessária. A incapacidade de dominar o código alfabético impede de ler, impedindo de chegar na mensagem e identificar seus termos. Em compensação, as dificuldades de compreensão existem (quer se trate de compreender as histórias contadas ou lidas, orais ou escritas, mas também filmes, discussões, esquemas, demonstrações), qualquer que seja o grau de competência a que chega um receptor (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 113-114).

Para traçar os caminhos para uma pedagogia da compreensão em leitura, é necessário partir do pressuposto de que a compreensão se inicia com os usos da escrita e nas vivências promovidas com os textos, muito antes da leitura em si acontecer.

Assim, para compreender o que está lendo, o leitor precisa ao menos ter uma experiência com aquele fato, aquela palavra, situação. A criança constrói seus conhecimentos dentro do mundo no qual ela está presente e convive. Por isso, é sempre importante trazer para a sala de aula contextos em que elas possam falar sobre sua vida, suas experiências cotidianas, sua família e suas brincadeiras diárias.

Para análise, optamos por trazer fragmentos do desdobramento da leitura do livro literário “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque⁶ colocando em cena a produção escrita.

O livro exposto no beiral da lousa com a imagem de uma menina usando um chapéu amarelo chamou a atenção das crianças. A grande maioria já lia com autonomia, portanto, o título ‘Chapeuzinho Amarelo’ soou engraçado entre as crianças: ‘prô, mas a Chapeuzinho não é vermelho?’. Esperei que todos se acomodassem no canto de leitura para iniciar. As crianças se identificaram com a personagem dizendo de seus próprios medos: alguns relataram medo de cachorro, de barata, de cobra, rato e até mesmo de morte. A intenção pedagógica com a atividade era explorar a brincadeira com as palavras abordadas no enredo da leitura, mas uma das crianças propôs: ‘prô, vamos escrever essa história naquele caderno que a gente registra nossas leituras?’, se referindo ao caderno de produção de textos. Então, cada um elaborou e

⁶ BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. Ilust. Ziraldo. 40. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

produziu sentido para o medo da Chapeuzinho à sua maneira (CADERNO DE REGISTROS DA PROFESSORA, 09/2019).

O primeiro texto apresentado (figura 1) evidencia que o ato de ler é um processo em que o leitor memoriza e combina informações encontradas, unindo o que estava separado, ou seja, a compreensão de um texto depende da forma pela qual este foi registrado na memória (CHARTIER, 1998). Se quem lê deve identificar palavras, para compreender “é preciso integrar frases em unidades superiores cada vez maiores, até essa unidade que constitui o próprio texto” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 138), aspectos que são notados na preocupação da criança com o acabamento estético, a relação grafema-fonema, a compreensão do código em si, tanto quanto com a qualidade das ideias em relação à leitura realizada.

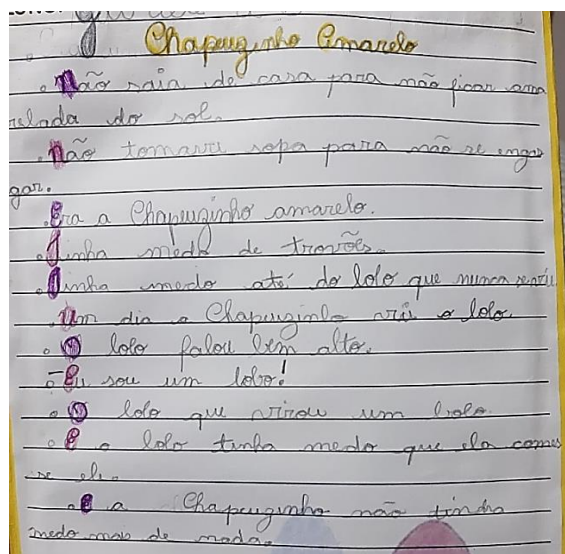


Figura 1: Registro de aluno – Fonte: Arquivo pessoal da professora

Outra questão importante a ser observada é a possibilidade da criança transcender a compreensão e elaborar relações e questionamentos sobre as situações vividas, expressar suas dúvidas e hipóteses, provocadas pela leitura literária. A criança realiza uma representação mental sobre um determinado assunto lido, e à medida que se lê e compreende, vai produzindo questionamentos e desenvolvendo sua capacidade de imaginar ou de conceber uma situação a partir da linguagem.

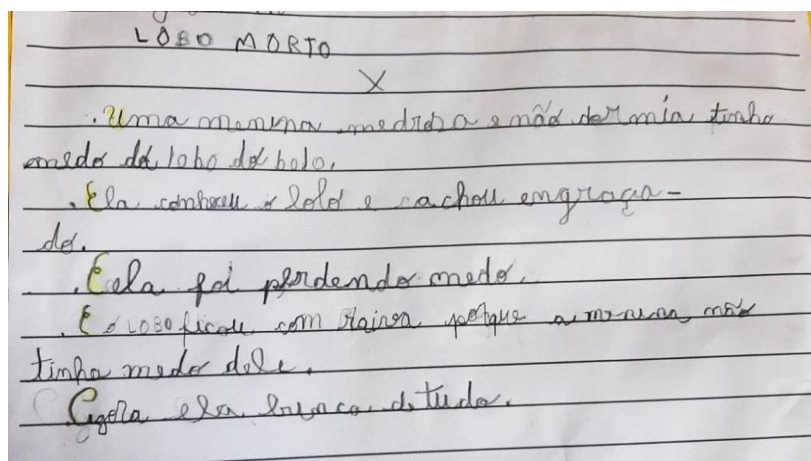


Figura 2: Registro de aluno – Fonte: Arquivo pessoal da professora

Essa relação entre a compreensão que se produz acerca da leitura da literatura com as experiências vividas está posta na produção escrita da criança na figura 2. O título “Lobo morto” tem sua gênese na roda de leitura durante as conversas sobre o tema medo, pois de acordo com a narrativa da professora, os enunciados em circulação diziam do medo da morte justamente pelo fato de avó de um dos alunos ter falecido recentemente. No desenvolvimento do texto a criança não explica que o lobo morreu, mas ao ser questionado sobre isso ele responde “tá aqui ó” apontando para o título de seu texto “Lobo morto”, mostrando que a realidade e a ficção estão relacionadas no mundo da leitura, e elas estão sempre em ação nas atividades mentais, principalmente com as crianças pequenas, em que os trabalhos de compreensão permeiam tanto obras ficcionais quanto com obras reais e informativas, pois

Em torno da leitura como um lugar de diálogo, como um ato responsável e responsivo; da leitura como lugar de libertação e de busca pela palavra outra; da leitura e da palavra literária como possibilidades de construção de sentidos. É possível e preciso construir diferentes relações de escuta (ativa e respondente) com a leitura, provocando leitores a dizerem a da palavra, mexendo nos sentidos, experimentando as fronteiras dos gêneros, deixando entrever o mundo e as relações humanas numa perspectiva oblíqua, construindo olhares enviesados. Nessa perspectiva, a leitura da palavra literária pode contribuir para os processos de compreensão e de transformação das relações humanas e não “servir” a processos de reprodução de conhecimento e de poder; não perpetuar as relações de repressão e de dominação (SCHERMA, 2016, p. 52).

Fio a fio, a vida e a arte estão bordadas, entrecruzam-se fatos da vida e imaginário, o cotidiano do aluno e a palavra literária, nesse emaranhado de fios se tece a leitura da literatura, eis o encontro possível graças a literatura, possibilitando a idas e vindas da fronteira entre o real e o fictício.

Breves conclusões

As proposições e análises possíveis colocadas em cena evidencia a relevância da leitura, principalmente nessa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita. Para Vygotsky (2000a), o imaginário precisa ser estimulado durante toda a vida humana, pois esse desenvolvimento da imaginação, forma sua capacidade de criação, possibilitando que as relações de ensino proporcionem a elaboração de novas atitudes. De acordo com Pino (2006), estudioso de Vygotsky,

A função criadora do imaginário pode fazer surgir entes novos, experiências nunca experienciadas, sentimentos nunca sentidos, mundo nunca vistos. Produções imaginárias que, na maioria das vezes, constituem a dimensão irreal do mundo real e que só pela inspiração poética podem entrar no mundo simbólico dos humanos (PINO, 2006, p. 59).

As diferentes experiências vividas pelo sujeito, que desenvolvem a imaginação, como brincadeiras de faz de conta, teatros, leitura de livros de literatura, permitem que cada vez mais, o imaginário e as possibilidades de relação com o mundo real e com as histórias já ouvidas se conectem, permitindo para cada criança uma experiência única com novas descobertas e criações.

Partindo dessas discussões, destacamos outro ponto que se refere a importância de inserir a criança na leitura da escrita, antes de iniciar os processos de alfabetização propriamente ditos, corroboramos com Ometto (2010) ao dizer que

A aproximação desses processos de significação exige atenção a elementos extraverbais no momento da leitura. Como a leitura é instaurada? O que se propõe? Quem propõe? Por que propõe? Uma vez instaurada a leitura, para quem se lê? Com quem se lê? Por que se lê? Para que se lê? Que gêneros textuais são oferecidos ao leitor? Como ele interage com os diferentes gêneros? Como os leitores se relacionam com os textos na sua materialidade: como olham para o texto? Sentem a necessidade de oralizar ou não para melhor compreendê-lo? Marcam o texto? Que tipo de marcas deixam no papel? Como se posicionam corporalmente frente ao material com o qual interagem? Seus modos de olhar modificam-se, ou não, frente a diferentes textos e/ou passagens de um mesmo texto? Enfim, há que se considerar a dinâmica interativa vivida no momento da leitura (OMETTO, 2010, p. 31).

Nesse sentido, podemos perceber que ler vai muito além de decodificar códigos, mas envolve muitos processos de imaginação, criação, movimentos, sons, diferentes relações, percepções e construções de papéis sociais possibilitados nos momentos de leitura.

A leitura compreende então um processo muito amplo e subjetivo, que envolve questões culturais, de aprendizagem, de contato, de pertencimento a um mundo letrado. A escola funciona como base nesse processo à medida que proporciona meios de contato, construção de sentido, de uma relação com o livro, criando espaços de leitura, possibilitando momentos de leitura compartilhada, criando diálogos sobre as histórias, e assim, cada indivíduo se apropria do que é lido, relacionando com seu contexto e suas experiências.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

CAGLIARI, L. C. *Pensamento e ação no magistério: alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

CHARTIER, A. M. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. *Projeto História*, São Paulo, v. 17, p. 29-44, nov. 1998.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Trad. C. Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONTANA, R.; CRUZ, N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

HÉBRARD, J. Entrevista com Jean Hebrard. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 157-165, jul. /dez. 2001.

HÉBRARD, J. *As bibliotecas escolares: entre leitura pública e leitura escolar na França do II Império e da III República*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

HEBRARD, J. Entrevista com Jean Hébrard. Trad. J. B. Fontes. *Leitura: Teoria e Prática*, v. 29, n. 57, p. 4-7, 2010. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/35/32>. Acesso em: 03 de out. de 2019.

HEBRARD, J. Uma sombra sobre o discurso ocidental. *Topoi*, v. 13, n. 25, p. 223-227, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v13n25/1518-3319-topoi-13-25-00223.pdf>. Acesso em: 03 de out. de 2019.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: CIPOLLA-NETO, J *et al.* (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998. p. 143-189.

OMETTO, C. B. C. N. *A leitura no processo de formação de professores: um estudo de como o conceito de letramento foi lido e significado no contexto imediato da disciplina fundamentos teórico-metodológicos de língua Portuguesa no curso de pedagogia*. 2010. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2010.

PADILHA, A. M. L. *Como as crianças aprendem a se tornar leitoras e produtoras de texto?* São Paulo: [s. n.], 2006.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-posições*, v. 17, n. 2, p. 47-69, maio/ago. 2006.

SCHERMA, C. C. *Palavras e contrapalavras: lendo pedaços singulares do mundo com Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

Sobre as autoras

Daniele Aparecida Biondo Estanilau. Doutoranda em Educação pela FE/UNICAMP.
E-mail: danieleestanislau@gmail.com.

Karen Cezar Baptista. Doutoranda em Educação pela FE/UNICAMP.
E-mail: karen_cb@hotmail.com.

Giovana Roldão Silva. Pedagogia pela FE/UNICAMP.
E-mail: danieleestanislau@gmail.com.