

UMA ESCUTA SENSÍVEL SOBRE A CONCEPÇÃO DO ATO DO ATO DE LER POR CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joelma Reis Correia¹

Edith Maria Batista Ferreira²

Eixo temático: 8. Alfabetização e modos de aprender e ensinar

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o conceito que crianças do 2º ano do Ensino Fundamental construíram acerca do ato de ler. Para a efetivação do objetivo proposto foi realizada uma pesquisa em educação do tipo etnográfica com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal localizada na cidade de São Luís no Estado do Maranhão. Assim, tornaram-se sujeitos da pesquisa vinte crianças, com as quais realizamos a entrevista semi-estruturada. Autores como Leontiev (1978) e Mello (2004) nortearam a fundamentação e a análise dos dados. As conclusões revelam que as respostas das crianças nos dão pistas para perceber que a concepção de leitura da sua professora influencia no seu conceito de ler.

Palavras-chave: Leitura; Apropriação; Concepção do ato de ler.

1 Introdução

O ato de ler precisa ser ensinado, ou seja, a criança, através da mediação do outro, especialmente do professor, precisa se apropriar de todas as atitudes que envolvem esse ato que 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.

É necessário enfatizar, que, mesmo utilizando-se em sala de aula, de textos que circulam socialmente, o processo de vocalização pode ser priorizado no ato da ler, especialmente se tais textos não estiverem diretamente ligados à comunidade em que a criança está inserida, ou, se não forem trabalhados em função de um interlocutor.

¹ Doutora pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Contato: jr.correia@ufma.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Contato: edith.maria@ufma.br

Defendemos, portanto, que a ênfase nesse interlocutor deve ficar muito claro para as crianças, especialmente àquelas no início da escolaridade, para que não incorporem que ser ler para nada, apenas para pronunciar, portanto, ler sem nenhuma preocupação com o sentido.

Nesse sentido, este artigo tem por objetivo analisar o conceito que crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 21 crianças, da Rede Municipal localizada na cidade de São Luís no Estado do Maranhão, construíram acerca do ato de ler. Para tanto, encontramos nos pressupostos da pesquisa em educação do tipo etnográfica (ANDRÉ, 2005; GRAUE; WALSH, 2003) o caminho para a concretização do trabalho, uma vez que, na aproximação com a realidade investigada, pudemos apreender o sentido que os sujeitos da pesquisa, atribuem ao ato de ler, especialmente fazendo uso da entrevista semiestruturada como instrumento de geração de dados.

Os pressupostos teóricos, bem como a análise dos dados apoiaram-se nos estudos de Leontiev (1978) Mello (2004), entre outros. Direcionada pelo olhar desses estudiosos e, a partir deles, passamos a entender aspectos necessários para o ensino e a aprendizagem do ato de ler nos anos iniciais de escolarização e o resultado de um ensino que não concebe a leitura como atribuição de sentido.

2 O que dizem as crianças sobre o que é ler?

O desenvolvimento da criança, especialmente as que estão no início da escolaridade, vai depender das condições que lhes são apresentadas e por ela são criadas. Nesse sentido, o modo como a escola organiza o ensino do ato de ler poderá impulsionar ou não o interesse do aluno por essa atividade cultural.

De acordo com Mello (2004), estudiosa da teoria histórico-cultural, a formação da pessoa se compõe a partir de dois processos articulados: da apropriação, expressa na categoria de interiorização ou internalização; e da objetivação, compreendida pela idéia de externalização, de expressão. Neste sentido, conforme a autora:

Só há crescimento cultural da criança se houver, por um lado, a apropriação da cultura e, por outro, a objetivação, isto é, a expressão dessa cultura que a criança vai internalizando **e que vai sendo marcada pelo sentido que ela atribui àquilo que vai aprendendo**. Por isso, a quantidade e a qualidade do acesso da criança à cultura acumulada garantem a formação e o nível em que se dará a formação de sua inteligência e de sua personalidade. Quanto maior e diversificado for o acesso à cultura, mais alto o nível de formação de sua inteligência e personalidade. (MELLO, 2004, p.72, grifos nossos).

Como aponta Mello (2004), a criança só se desenvolve quando atribui sentido àquilo que está aprendendo e, para isso, segundo Leontiev (1978), é necessário que ela seja ativa nesse processo, ou seja, se aproprie dos instrumentos, produto do desenvolvimento histórico, e desenvolva em relação a eles “uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto. (LEONTIEV, 1978, p. 268).

De acordo, ainda, com esse teórico, essa apropriação está relacionada tanto ao uso dos instrumentos da vida cotidiana como aos fenômenos da cultura intelectual, pois, em ambos os casos, ocorre “[...] a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas” (LEONTIEV, 1978, p. 169), por isso afirma que a principal característica desse processo de apropriação é “[...] criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas” (LEONTIEV, 1978, p. 270).

No entanto, mais uma vez Leontiev (1978) afirma que esse processo de apropriação somente é possível através da mediação do outro, resultante de um ato educativo, visto que a aquisição das aptidões humanas não ocorre espontaneamente, ao contrário, tais aptidões estão postas nos objetos da cultura material e espiritual que os encarnam e só se tornarão aptidões do sujeito quando, mediado por uma pessoa que já tem esse conhecimento e por meio de um processo ativo, delas se apropria.

Nesse sentido é importante perceber como o papel do professor nesse processo de educação é imprescindível, em primeiro lugar por ser ele o responsável institucional por transmitir às crianças as aquisições da cultura humana, como a leitura; e, também, porque, muitas vezes, ele é o único adulto com que as crianças da classe popular têm a possibilidade de interagir nesse processo de conhecimento. Sendo assim,

Desse modo, é importante que a criança seja inserida em situações que lhes faça sentido para que, assim, possa compreender a linguagem escrita, o que não é possível sem que ela experencie seu contexto real de funcionamento. Quando isso não acontece, ela apropria-se dessa língua de uma forma equivocada, tendo como consequência comportamentos inadequados em relação à leitura. Essa situação pode ser evidenciada nas próprias vozes das crianças, nos significados construídos por elas quando as ouvimos responder “Como se lê?”. Com esta pergunta, pudemos analisar o conceito que as vinte e uma crianças de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental construíram acerca do ato de ler.

QUANT.	NOME	COMO SE LÊ?
01	A.	B com o, bo; l com a, la, bola. Eu fico soletrando.
02	S.	Soletrando, escreve as palavras e a gente lê.
03	W.	Soletrando, m, a, l, a, mala; m, o, l, a, mola.

04	Wl.	Marcando embaixo de cada letra ou sílaba, soletrando
05	R.	Vai juntando as sílabas e vai formando as palavras.
06	Gl.	Eu aprendi a ler soletrando, juntando as palavras.
07	L	Juntando as sílabas. A tia G. ficava botando palavras no quadro. Ela pede: junta essa letra com essa letra. Exemplo: junta <i>va</i> com <i>ca</i> forma <i>vaca</i> . Assim, a gente desenvolve. Ela faz teste com outros tipos de palavras. Palavras mais avançadas, para quem já sabe ler. Aí, conforme vai lendo, ela vai aumentando o número de palavras.
08	J.	É juntando as palavras. Mas, só que eu já sei juntar palavras, <i>b</i> com <i>a</i> , <i>ba</i> . Mas, eu faço na minha imaginação. Eu olho na minha imaginação. Eu olho dentro da minha cabeça.
09	B.	Primeiro, só consegue a ler quem se esforça. Então, eu aprendi a ler soletrando as palavras, palavrinha por palavrinha até que aprendi.
10	G.	Como, aqui na sala? Na sala a professora ensina os meninos falando cada letra. Eu olho e fica aqui na minha cabeça. Eu não falo, só quando ela manda.
11	T.	A gente soletra as palavras.
12	An.	Se lê com a boca.
13	Js.	É só falar, <i>b</i> com <i>a</i> , <i>ba</i> . Tem que treinar muito.
14	E.	Com a boca, com a voz baixa. Com as letrinhas, calminha.
15	Ga.	Soletrando, falando se é o <i>a</i> , se é o <i>b</i> , se é o <i>c</i> .
16	N.	É soletrando. É assim, <i>a, e, i, o, u</i> , depois <i>b</i> com <i>a</i> , <i>ba</i> ; <i>b</i> com <i>e</i> , <i>be (...)</i> .
17	Ne	A tia falava <i>a</i> com <i>i</i> , <i>ai</i> . Por isso que eu aprendi a ler.
18	D.	Um <i>b</i> com <i>a</i> , <i>ba</i> ; um <i>l</i> com <i>a</i> , <i>la</i> , <i>bala</i> ; um <i>b</i> com <i>e</i> , <i>be</i> ; um <i>l</i> com <i>e</i> , <i>le</i> , <i>bele</i> ; um <i>c</i> com <i>a</i> , <i>ca</i> ; um <i>s</i> com <i>a</i> <i>sa</i> , <i>casa</i> .
19	C. M.	Um <i>p</i> com <i>a</i> , <i>pa</i> .
20	Ge.	Falando, abrindo a boca.
21	De.	Soletrando, tem que se esforçar.

Fonte: Entrevista com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental

Como vemos, as respostas da maioria das crianças demonstram o que tem sido valorizado no ensino do ato de ler: soletração, decodificação de sílabas, treino, etc. O aluno L. explica minuciosamente todos os passos desenvolvidos pela professora, do início ao fim do processo metodológico. Observa-se, ainda, que as crianças parecem repetir a fala da professora, ao afirmarem: “Primeiro, só aprende quem se esforça” (Aluna B), “tem que se esforçar” (Aluna D) e “Tem que treinar muito” (Aluno J.), ou seja, sem se esforçar no ato de ler, sem treinar a leitura não aprende a ler. Essas afirmações das crianças revelam, na verdade, que para aprender a ler existe uma pré-condição, ou seja, é preciso preparar o organismo para que elas estejam aptas a desenvolver esse aprendizado.

Esse modo de pensar das crianças, apropriado na relação com a professora, nos reporta a Lourenço Filho (1957), com a criação dos *Testes ABC*³ na década de 1930. Para

³ Trata-se de uma série de oito cartões impressos, geralmente acompanhados de figuras. O teste n.º 1 avalia a coordenação visual motora; o teste n.º 2 avalia a memória visual, o índice de atenção dirigida, o vocabulário e a compreensão geral; o teste n.º 3, tendência à inversão na cópia de figuras; o teste n.º 4, a memorização auditiva, capacidade de prolação e tendência à ecolalia; o teste n.º 5, a memorização auditiva; o teste n.º 6 avalia a

esse autor, o domínio da leitura e da escrita exige muito esforço da criança. É atividade traduzida em movimentos, pois “[...] estruturam-se em comportamento de base motriz, em atividades por parte do aprendiz.” (LOURENÇO FILHO, 1957, p. 43). As diferenças individuais em relação a essas exigências são muito grandes, pois requerem da criança o desenvolvimento de determinadas capacidades, tais como: coordenação visual-motora e auditivo-motora, capacidade de atenção e resistência à fadiga. Tais competências, segundo essa concepção, deveriam ser efetivadas, com perfeição para a aprendizagem realmente acontecer.

Tal prática confirma como a escola, em pleno século XXI, não valoriza o envolvimento do aluno no mundo da escrita de forma ativa e competente “provocando vivências em que a criança atua parcialmente em relação aos bens culturais, [...] lendo sem saber o porquê e o para quê o faz e, na maioria das vezes, de forma estereotipada e fragmentada.” (GIROTTO; LIMA, 2006, p. 69).

No entanto, entre tantas crianças, existem aquelas que desobedecem ao que é normatizado, como por exemplo, os alunos J. e G. Eles, ao afirmarem: “[...] Mas, eu faço na minha imaginação. Eu olho na minha imaginação. Eu olho dentro da minha cabeça.” (Aluno J), “Na sala a professora ensina os meninos falando cada letra. Eu olho e fica aqui na minha cabeça. Eu não falo, só quando ela manda.” (Aluna G), mostram que é possível iniciar esse aprendizado sem se deter na relação grafo-fônica oralizada. Suas respostas demonstram que, mesmo submetidas ao ensino do ler como decodificação e oralização, são conscientes de que a leitura seria prática cultural, à medida que afirmam não precisar usar a boca para ler, pois no mundo da escrita é a mente que assume essa função. É como se elas compreendessem que:

Tornar-se homem significa aprender a agir, a se comportar diante das pessoas e das coisas que nos rodeiam como humanos.

No processo educativo, a criança aprende a se enxugar com a toalha, a comer com a colher, a beber da xícara, a colocar as meias, a desenhar com lápis e a construir com blocos. (MUKHINA, 1996, p. 43-44).

Sendo assim, as duas crianças apontadas compreenderam que para ler ou para aprender a ler, é preciso operar com outros comportamentos, com outras ferramentas, como por exemplo, saber usar “a informação não-visual para evitar ser invadido pela informação visual observada pelos olhos” (SMITH, 2003, p. 103). No entanto, para a maioria, o conceito

coordenação auditivo-motora; os testes n.º 7 e 8, resistência à fadiga, vocabulário e a compreensão geral; o teste n.º 3, tendência à inversão na cópia de figuras; o teste n.º 4, a memorização auditiva, capacidade de prolação e tendência à ecolalia; o teste n.º 5, a memorização auditiva; o teste n.º 6 avalia a coordenação auditivo-motora; os testes n.º 7 e 8 a resistência à fadiga.

de leitura apropriado por elas se afasta de uma concepção como atribuição de sentido, como compreensão, tendo como referência a concepção de leitura de suas professoras. Nessa perspectiva, caso as crianças, durante a sua escolaridade, não tenham a oportunidade de vivenciarem situações ou encontrarem interlocutores que as façam avançar para além desse conceito, poderão, talvez, não se tornarem na sua vida adulta leitoras pra valer.

3 Considerações Finais

Há tempos, estudiosos da área da leitura, citados ao longo deste trabalho, anunciam a transformação que vai acontecendo na vida cultural da criança quando ela começa a se apropriar da linguagem escrita. A cada dia cresce o número daqueles que, como nós, a partir do diálogo com os interlocutores da leitura, vão se apropriando dessa forma de pensar, ou seja, pensar a leitura como “poder”, “necessidade”, “apropriação da cultura”, “atribuição de sentido”. No entanto, a prática encarnada em alguns espaços de sala aula, conduz as crianças, em início de escolaridade, a acreditar que a leitura tem como único objetivo “ensinar a ler e estudar”.

As respostas das crianças nos dão pistas para perceber que a concepção de leitura da sua professora influencia no seu conceito de ler, à medida que confirmam que para a realização de tal ato precisa-se da voz, que seria necessário realizar o treino da leitura com a identificação de letras, sílabas, palavras, que se materializa pela pronúncia. Neste sentido, o processo de apropriação, no caso o conceito de leitura da maioria das crianças é determinado pelas suas condições de educação.

O contato com as crianças contribuiu 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 e a necessidade de abertura de espaço da sala de aula para a diversidade de textos para ensinar a ler.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber, 2005 (Série Pesquisa).
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; LIMA, Eileuza Aparecida de. A hora do conto no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente: FCT/UNESP, a. 12, n.14, p.61-81. jan./dez. 2006.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste, Gulbenkian, 2003.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novos Horizontes, 1978.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1957.

MELLO, Suely Amaral. Um mergulho no letramento a partir da educação infantil. **Caderno Temático de Formação**, São Paulo, v. 2, p. 46-51, 2004.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade escolar**. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4.ed. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.