

As práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças: a escola, a família e outros personagens

Silva, Leila Cristina Borges da

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Silva, L. C. B. d. (2001). As práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças: a escola, a família e outros personagens. *ETD - Educação Temática Digital*, 2(2), 193-207. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-105695>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more information see: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS: A ESCOLA, A FAMÍLIA E OUTROS PERSONAGENS.

Leila Cristina Borges da Silva

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo conhecer os diferentes personagens que comigo mediavam o acesso das crianças em relação às práticas de leitura e escrita. A pesquisa foi realizada na sala de aula, onde atuei como professora, compartilhando com Vygostky (1984) que, para se entender algo (neste caso, as práticas de leitura e escrita) é necessário estudá-lo nas dinâmicas das relações, mergulhada no processo, ou ainda, no movimento. Tendo como referencial teórico os estudos da história cultural (CHARTIER: 1996; HÉBRARD; 1996; FRAISSE: 1997), debrucei-me sobre os modelos históricos que circunscrevem as práticas de leitura e escrita, reconhecendo os vestígios acerca destas apropriações, pelos sujeitos dentro e fora da escola. Através dos relatos das crianças e da família, fui apurando meu olhar para os mediadores envolvidos neste processo: a oralidade, a materialidade do livro e a imagem. No percurso deste trabalho, observei ainda que as crianças respondem ao modelo escolar, burlando-o, apropriando-se das práticas de leitura e escrita de modo singular e compartilhado ao mesmo tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas-leitura-escrita.

ABSTRACT: This paper has as its main subject to present the different elements that help me out to teach children towards the reading and writing practices. The research was carried out in the classroom, where I accomplish my work as a teacher, following the principles of Vygostky (1984) who asserts the importance of analysing the process in its own dynamic, observing the changes during the moment when it happens. As theoretical reference I had for this study the works on cultural history (CHARTIER: 1996; HÉBRARD: 1996; FRAISSE: 1997) and I concentrated on historical models involving reading and writing practices, identifying traces of this founding in the students inside and outside the school. Analysing the reports of the children and their families, I was able to improve my view on the other elements in this process: the oral communication, the book, and the image. In the course of this research I have noticed that the children's answer to the school pattern, is to deceit it, and they end up appropriating the reading and writing practices in a singular, and at the same time, in a partaken way.

KEY-WORDS: Reading and writing practices

ORIGEM DA PESQUISA...

Esta pesquisa teve origem em minhas inquietações acerca dos personagens que comigo mediavam o acesso das crianças em relação às práticas de leitura e escrita. Estas inquietações, durante o percurso deste trabalho, foram sendo compartilhadas e redefinidas a partir de minhas orientações com as professoras Ana Lúcia Guedes Pinto e Roseli Ap. Cação Fontana.

Já inicialmente, tive a oportunidade de reconhecer que a tarefa de mediar a apropriação da leitura e da escrita, não era exclusivamente escolar, uma vez que as crianças narravam-me os treinos preparatórios propostos por suas famílias. Esta trajetória também foi marcada pelas leituras que fiz de início, (SOARES: 1985; SMOLKA, 1988) e que apontavam-me a necessidade de olhar as práticas de leitura e escrita para além da dimensão escolar, já que estas práticas antes de serem escolares são sociais.

Neste trabalho procurei contemplar a ótica dos leitores nele envolvidos: os dizeres das crianças sobre cadernos de caligrafia... suas vozes contando-me sobre as atividades de juntar sílabas e coordenação (que faziam em casa com a mediação da mãe)... as vozes das famílias que revelavam-me o valor cultural destas práticas...

Desenvolvi esta pesquisa na sala de aula onde atuei como professora. Envolvida neste processo, fui re-significando-me, constituindo-me em uma nova professora, dando visibilidade a outros personagens,

através de meus registros e compartilhando com VYGOTSKY (1984) que para entendermos as dinâmicas da relações, torna-se necessário olhá-las em mudança, já que o corpo se mostra o que ele é, em movimento

Durante os momentos de registro, no qual eu registrava as falas das crianças, a minha fala e a fala dos personagens envolvidos, dava-me certa consciência do processo que vivia, tornava possível aperceber-me nele e re-significar os episódios juntamente com as crianças.

De acordo com FONTANA (1997: p.172) este *olhar para o próprio trabalho* como protagonista e professora exigem um esforço de re-elaboração deste papel, podendo deste modo, agir sobre o próprio trabalho e apropriar-se dele.

O registro, como relato para si, significa a comunicabilidade da experiência: preserva nossa memória profissional, nossos modos de constituição no cotidiano e nossa produção nesse cotidiano. É a produção de conhecimento sobre o nosso próprio trabalho e sobre o nosso ser professora. Re-significa as relações que, mais do que manter, construímos, ano a ano, com aquelas pessoas que pequenas ou crescidas, parecidas, mas, irreptíveis, compartilham conosco a relação de ensino.

O registro alcançou grande relevância em meu trabalho, já que através dele re-elaborava meu papel de professora, dava-me a consciência das relações que vivíamos podendo atribuir um novo

significado às experiências, as vozes, aos personagens mediadores.

A maneira pela qual questionava as práticas de leitura e escrita, debruçando meu olhar sobre elas, teve origem no mundo que me interrogava: Quem alfabetiza? Por que alfabetiza? Que sentido era produzido pelas crianças a partir de minhas propostas de leitura/escrita? Quais eram as personagens que permeavam a construção do sentido pelas crianças?

Sabia de outras situações que se davam fora da escola¹, mas, não me dava conta de sua relação com as que ocorriam dentro dela.

Ao aproximar-me destes movimentos concretos de leitura/escrita tive a oportunidade de reconhecê-los nas suas origens, nas circunstâncias em que estavam inseridos. Esta postura implicou necessariamente em historicizar minha relação com estas práticas.

PORQUÊ HISTORICIZAR MINHA TRAJETÓRIA.

Quais eram minhas práticas? Quem eram estes personagens por mim pensados inicialmente?

Este olhar re-significado (sobre as práticas de leitura/escrita) teve sua origem em um outro olhar. Olhar que chamo de “passado”. Os modos pelos quais penso/revejo as práticas de leitura/escrita hoje, foram consolidados em várias circunstâncias, a partir de imagens e

representações que durante muito tempo orientaram minhas práticas pedagógicas. Direciono meu olhar na tentativa de compreender as raízes do meu novo modo de conceber a leitura, escrita, relacionado estas questões às práticas por mim vivenciadas e compartilhadas com as crianças, baseando-me nos estudos de BOURDIEU (1996)

OS PERSONAGENS: A FAMÍLIA.

Numa reunião de pais, após explicar a proposta da escola, uma mãe comenta que já estava pensando quando que eu iria ensinar sua filha juntar as letras. Outra mãe, em seguida, continuou a conversa perguntando se havia atrapalhado sua filha no momento em que ensinou-a a escrever, juntando as vogais e consoantes.

Durante algum tempo, a postura destas mães revelou-me unicamente uma concepção tradicional de alfabetização, porém, após as leituras que fiz, comecei a percebê-las de um outro modo, tendo em vista novas reflexões.

Partindo dos estudos de CASTANHEIRA (1992), percebi que estas práticas faziam parte de um campo comum da investigação, daí o revezamento² no papel de ensinar. Sobre esta questão, CASTANHEIRA (1992: p.35) ressalta que: *a utilização de tais artifícios [revezamento no papel de ensinar] expressa o interesse do grupo pela escrita, pois, é um reconhecimento da necessidade de seu emprego.*

¹ Refiro-me às situações que envolvem práticas de leitura e escrita.

² Refiro-me ao revezamento existente entre mim e a família..

Os treinos preparatórios propostos pela família, não revelavam-me (neste momento) unicamente, uma concepção de alfabetização baseada em experiências escolares anteriores, mas, acima de tudo revelavam-me o valor cultural da leitura e da escrita para o contexto em que eu estava inserida.

Seriam os adultos/família (que eu pensava inicialmente) os únicos personagens que participavam deste processo? Quais seriam os outros personagens? Como disse no início, minhas inquietações tiveram origem no mundo que me interrogava, favorecido pela tradição oral, pela errância, pelas relações dialógicas que estabelecia durante o percurso.

Que mundo era este que me interrogava, e interrogava as crianças? Que questões eram estas que nos conduziam para sentidos específicos?

A ORALIDADE

Certo dia, em uma de nossas aulas, uma criança dividiu a folha em duas partes, caracterizando cada um dos lados como “dia” e “noite”. Após ter desenhado um menino em cada um destes lados (dia e noite) comenta comigo, que o menino era ele, estava no Brasil e era dia, enquanto que o menino desenhado na outra parte da folha, estava no Japão, e era noite.

Perguntei-lhe porque era noite no Japão e dia no Brasil, ao mesmo tempo. A criança respondeu-me que não sabia, então perguntei-lhe o que poderia fazer para saber isto. Ela pensou e respondeu que deveria perguntar para seu pai, para a sua mãe, para o seu tio... Disse à ela se haveria um outro jeito de saber sem que

perguntasse a alguém. Respondeu-me que não. Então fiz a mesma pergunta à classe. Neste momento as crianças responderam-me que ela (a criança) deveria procurar nos livros ou pensar com o grupo do Pré.

A situação acima contada tornou-me visível que as crianças possuíam sua referência central nas falas, no mundo que as interrogava: *perguntando pra minha mãe, pro meu tio*. Tornava-me visível também a força e a necessidade das interlocuções, bem como o papel do outro nas interações.

Como as crianças, eu também buscava sair do aleatório e fui pesquisar nos livros, como elas mesmas propuseram-me. O que era e o que me dizia este mundo oral?

Tendo com referência os estudos de HÉBRARD (1996) quando este discute “Memórias de Jamerey Duval”, percebi o quanto as falas aparentemente desvinculadas de um acesso mais regulado em relação à leitura e à escrita, favoreciam determinada apropriação destas práticas.

O camponês francês do século XVIII, Jamerey Duval, expulso de casa aos treze anos, pela miséria e brutalidade de seu lar, percorre trajetórias de leituras, que possuem suas raízes no mundo oral, na experiência que o interrogava. E a partir dessas trajetórias, apropria-se de um espaço cultural: a leitura, tornando-se professor de antigüidades em Lorena. Sobre isto, HÉBRARD (1996: p. 129) afirma que:

Ao notar os navios pela primeira vez, perguntava o porquê que “suas pesadas massas não afundavam e por meio de que flutuavam dessa maneira acima de

sua superfície visto que a menor pedra que jogássemos desceria até ao fundo.

Em ambas as situações (o episódio vivido por mim e o percurso do autodidata) a dúvida/ o impasse, não desencorajou o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas conduziu a tal processo. Assim como Jamerey, estamos a caminho de um espaço que suspeitamos da existência: aquele do livro e da escrita. Tive a possibilidade de encontrar interlocutores que sugeriram-me respostas mais precisas, de acordo com as crianças: pensando com o grupo, ou ainda, pesquisando nos livros.

Sobre a possibilidade de encontrarmos interlocutores que mediam este processo de aprendizagem, HÉBRARD (1996: p.55) ressalta que para Duval esta fala é decisiva. Nas palavras do autor: *Essa fala porque vem na hora, é decisiva. Tem o efeito de um oráculo num ano Valentim saberá ler.*

No percurso deste trabalho, a leitura começou a ser vista como prática oral e partilhada: pensando com o grupo. Ao ser enfocada como prática oral e partilhada passa a ser elaborada e necessariamente inscrita numa relação mais mediatizada e mais complexa. Encontrei-me com um novo personagem que mediatizava o acesso à leitura/escrita pelas crianças: o mundo oral.

Idéias como: perguntando, pensando com o grupo, pesquisando nos livros confirmavam-me uma trajetória de leitura não linear, mas, permeada de rupturas, de diálogos (a trajetória oral) que constituem também a apropriação deste saber. De um único olhar dirigido especificamente à

família passei a um outro olhar: aquele que procura um mundo oral como personagem mediador no acesso à leitura/escrita.

As respostas orais, tão diversas e partilhadas, carregavam indícios de prática de leitura? Que práticas de leitura eram estas que crianças viviam fora/dentro da escola e que as possibilitavam certa originalidade?

GUINZBURG (1987) em seu livro: “O Queijo e os Vermes” relata a história de Menocchio, um moleiro que lia as Escrituras Bíblicas, mediatizado pelas tradições orais. Menocchio filtrava suas leituras através de um confronto entre a página escrita e a cultura oral. Isto favorece com que o moleiro formule idéias, e, posteriormente, afirme que as mesmas tenham saído de sua própria cabeça, reconhecendo a si próprio como (predominantemente) aprendiz/autodidata.

Este filtrar, a partir da cultura oral, tratado por GUINZBURG, pode ser relacionado ao episódio vivido por nós, no qual as crianças relataram as possíveis respostas para uma mesma indagação: O que você precisa fazer para saber? Vivemos indagações diferentes e originais, que nos levam a buscar diferentes práticas de leitura.

De acordo com o autor, é possível pensar que a cultura oral tem papel fundamental, na medida em que se refere a um caminho singular percorrido pelos leitores, permitindo-lhes ler de um modo específico, com certa originalidade.

Estes diferentes olhares levaram-me a refletir sobre a leitura, não somente como

prática oral e partilhada, mas, também singular. Nossa reflexão foi singular, compartilhada, assim como a do moleiro, sendo re-significada a partir da busca de respostas mais precisas. CHARTIER (1999: p. 235) explicita que: *dar espaço para que os leitores confidenciem suas práticas de leitura, não tem como objetivo estar restrito a uma coleção de casos particulares, porém esta história da leitura pode ser um dos meios de objetivar nossa relação com este ato.*

Para o autor (1999: p. 92) *o que torna pensável um projeto de história ou das leituras, que não caísse numa coleção indefinidas de singularidades irreduzíveis, é a existência de técnicas ou modelos que organizam as práticas de certas comunidades.*

Quais eram as circunstâncias em que as práticas de leitura estavam inscritas? Em que medida estas práticas eram absolutamente inventivas? Quais os personagens que permeavam a produção de sentido pelas crianças? Como permeavam?

A MATERIALIDADE

Na biblioteca...

As crianças liam, observavam os livros, enciclopédias e comentavam entre elas. Havia em cima da mesa de um dos grupos um livro que fazia parte da prateleira de juvenis. Apontando para o livro, perguntei às crianças que estavam naquele grupo se poderiam ler o título da história. Uma criança respondeu-me que não era história, a outra, respondeu-me que era história de adulto.

Perguntei-lhes como sabiam que era um livro de adulto. Responderam-me que a história não tinha desenho, não era de pintura, que as coisas de adultos não são coloridas, e que tinha um monte de letra. Continuei o diálogo perguntando se as crianças podem ler livros de adultos... disseram-me que poderiam... se conseguissem...

A fala da criança: *é história de adulto*, foi justificada tendo como referência os aspectos físicos do livro, sua materialidade. Estes aspectos físicos relatados pelas crianças instituem determinados modos de ler, determinadas atitudes em relação às práticas de leitura: Como ler um livro de adulto? É preciso “conseguir lê-lo”.

O sentido produzido em determinadas práticas de leitura era permeado pela materialidade do livro, pelo suporte que estava em jogo. Como é possível percebemos na situação contada acima: os impressos do livro disparavam uma atitude específica em relação a ele, que na relação com o leitor, era portadora de sentido: não é de pintura, é livro de adulto.

Os estudos de CHARTIER (1999) e FRAISSE (1997) demonstraram-me que a materialidade do livro ocupa um papel importante no modo de apropriação, permeando um determinado tipo de leitura: “se conseguir ler”...

Baseando-me em FRAISSE (1997: p.137), tive a oportunidade de perceber que a forma do livro, páginas, brancos, é sentido (pelo tanto quanto o livro é portador de sentido), *uma vez que ela convida o leitor a respeitar as intenções do livro e determina em parte sua estratégia, portanto a materialidade do*

livro é traz pistas/vestígios de práticas de leitura.

CHARTIER (1999) ao falar sobre a revolução do livro eletrônico, ressalta que esta, é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler, deste modo pude perceber que, ao dedicar-me aos estudos das práticas de leitura, tornava-se necessário refletir sobre as relações entre materialidade do escrito e a produção de sentido.

As crianças diferenciam os livros de adultos dos livros de crianças, diferenciando as práticas de leitura exercida por ambos. São práticas diferenciadas que obedecem a um determinado modelo: se consegui lê.

Ainda que não sejam extremamente rígidas com a resposta: Não se deve ler um livro de adulto, (elas o diferenciam afirmando que há um jeito certo e único) para ler. São os “imaginários” do ato de ler que por vezes vão determinar o estatuto da leitura.

Esta nova personagem: a materialidade do livro começou a ser visto como mediador de sentido, capaz de originar determinados modos de uso tanto nas minhas práticas de leitura quanto nas práticas das crianças. Passei a perceber a existência de determinados padrões de leitura, tendo em vista o suporte material.

A nova personagem: a materialidade do livro é específica, portanto carrega sentidos próprios que permeiam a liberdade leitora, ainda que ela seja parcialmente inventiva, *carrega as diferentes interpretações, compreensões* (CHARTIER : 1999 p.18).

Retomando as falas das crianças... as crianças podem ler um livro de adulto desde que consigam lê-lo: Quem autoriza essas leituras?

Este "conseguir ler", remete às práticas de leitura legitimadas e autorizadas pela escola, como discutem CHARTIER, A e HÉBRARD (1995) a respeito dos discursos reguladores sobre a leitura.

A MEMÓRIA

É a escola, a professora que autorizam ou desautorizam as leituras feitas pelas crianças, que instituem o "conseguir ler", conseqüentemente criando mecanismos/modelos que legitimam ou excluem determinadas práticas.

Os estudos de BOURDIEU (1996) acerca das infidelidades em relação as recordações de infância,³ contribuíram em minhas reflexões e a partir de então, outras compreensões/incertezas fizeram parte do meu processo de constituição, desta pesquisa.

BOURDIEU (1996) explicita que as pessoas são pouco seguras em razão daquilo que chama de efeito de legitimidade, pois, ao perguntarmos a alguém o que ele lê, ele provavelmente responderá aquilo que “merece ser declarado”.

Sobre as representações/imaginários do ler, os estudos de POMPOUGNAC (1997)

³ Tendo em vista o modelo escolar que normalmente exclui determinadas práticas de leitura.

reafirmam que estas representações articulam-se com frequência com imagens de leitura na infância. Os discursos prescrevem/regulam/excluem/exortam a boa leitura manipulando *prescrições educativas e recordações de infância* (idem p. 13).

São a fidelidade relativa e as lembranças de infância que estão a meio caminho das verdades, em virtude da chamada boa leitura.

Observando o episódio ocorrido em sala de aula⁴ quando pedi a uma aluna para que lesse um livro sem texto escrito, "Zuza e Arquimedes". de Eva Furnari:

- (p.1) _ *você pode ler pra mim ?*
 (c.4) _ *Posso. [começa a ler o título e a professora anota]*
 (c.5) _ *Como você faz tão rápido? [refere-se à professora que anota rapidamente]*
 (c.6) _ *É por que ela é grande .*
 (c.4) _ *Não. É porque ela "faiz" com letra "di' mão".*
 (p.1) _ *Eu conheço gente grande que não aprendeu a escrever.*
 (c.6) _ *É porque não foi na escola.*
 (p.1) _ *É só na escola que aprende a escrever ?*
 (c.7) _ *Não eu aprendi com a minha mãe.*
 (c.5) _ *Aprendi com você.*
[após a leitura do título com ajuda da professora, abre o livro e...]
 (c.4) _ *Aqui não tem nada pra lê.*
 (c.6) _ *É pra fingi.*

[começa a leitura, atentamente observa e lê as imagens, após terminar...]

- (p.1) _ *Você leu?*
 (c.4) _ *Não eu fingi.*
 (p.1) _ *Como você sabia do que a história estava falando?*
 (c.4) _ *"Veno" o desenho "*
 (p.1) _ *Então deu certo pra ler?*
 (c.4) _ *Porque a gente sabe que não tem letra então a genti fingi.*

É pra fingi, ou então, a genti fingi, com estas expressões, percebi novamente as práticas de leitura inseridas em circunstâncias que as crianças manipulavam, em função de uma leitura legitimada: a leitura escolar.

Partindo das enunciações das crianças, inseridas num contexto no qual a escrita é sacralizada, pude notar que a criança insiste em não ter lido as imagens do livro, mas "fingido ler", já que normalmente nesta instituição, o desenho /a imagem não são autorizados como leitura.

Sendo assim a leitura e a escrita, como apropriação cultural, ao serem recuperadas na memória infantil, traduzem muitas vezes, um processo ritualizado. A criança declara aquilo que merece ser declarado (o que parece ser importante à sua professora) ainda que isto não seja fundamental em sua trajetória de leitor/escritor.

CERTEAU (1994), ao falar sobre a memória, ressalta que a mesma nunca está pronta e acabada, mas, responde às circunstâncias em que é disparada. É flexível, singular, altera-se, transforma lugares e pensamentos.

⁴ Utilizarei P. para a fala da professora e C. para a fala da criança, muda o número para indicar que muda a criança que fala.

Percebi que as crianças, quando se remetem ao processo que vivenciaram utilizando-se de certas recordações, manipulam as lembranças, transformam-nas em função dos contextos em que foram despertadas/criadas.

Os estudos de FRAISSE (1997) mostraram-me a leitura como um ato criador, de liberdade, único e apto a fazer a obra vir ao mundo. Porém, normalmente, na dimensão escolar “a obra viver pela liberdade do leitor” é algo que é dificultado.

O episódio em que as crianças diziam: *Aqui não tem nada pra lê*, seguido posteriormente do comentário, *é pra fingi*, deixa marcas de uma leitura como ato criador, ainda que o ato da criação seja nomeado de fingimento, necessitando da aprovação do grupo ou da professora para ocorrer.

Esta personagem (dimensão escolar e as práticas inscritas neste contexto) tutelava os sentidos produzidos, favorecendo determinadas restrições acerca das concepções de leitura dentro deste contexto. Assim, tive como objetivo, em minhas práticas pedagógicas, através dos dizeres das crianças, e das interlocuções propiciadas durante as orientações, analisar as trajetórias de leitura que circunscreviam os modos de ler sob o ponto de vista das mesmas.

Durante algum tempo, ingenuamente pensava ser capaz de controlar os sentidos produzidos pelas crianças, ou ainda controlar o uso do material de leitura. Levava as crianças às “prateleiras infantis” e “pensava evitar” que consultassem a “prateleira de adultos”. Acreditava que

eram leituras “difíceis”, árduas para elas. Porém durante uma reunião de pais, uma mãe comenta comigo, que gostaria que sua filha fosse orientada na escolha dos livros que levava para casa, pois, escolhia sempre livros enormes, sem figuras, e que eram muito difíceis de serem lidos.

A experiência mencionada acima, demonstrou-me que a leitura não estava restrita às minhas tutelas. As crianças eram sabidas e emprestavam “livros de adultos” no momento em que eu não estava junto com elas. Como afirma CERTEAU (1994 idem p.19): *Sempre é bom recordar que não devemos tomar os outros por idiotas, ou ainda, ler é uma operação de caça, e muitas vezes, caça não autorizada.*

Percebendo que as crianças discretamente burlavam minha tutela, ou ainda, apropriavam-se das brechas em sala de aula para concretizarem outras práticas de leitura (que não as pensadas por mim), percebo que fazem do agir uma arte. Como nos propõe o autor, a ação da livre iniciativa é uma arte.

Para CERTEAU (1994: idem p.21) a leitura *é fujona*.

O autor (1994: idem p.38) ressalta que *o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada*. Como os estudos do autor enfatizam, os modos de proceder a atividade cotidiana não estão reduzidos a uma disciplina. Muito pelo contrário: os dominados (neste caso, as crianças) formam a rede de uma antidisdisciplina.

Quando eu não estava junto, com o grupo, as crianças emprestavam da biblioteca o

chamado livro para adultos. O que liam e como liam? Confesso que pensei no que as crianças fizeram a partir da seguinte afirmação de CERTEAU (1994: idem p. 45):

A cultura articula conflitos e volta e meia legítima, desloca ou controla a razão do mais forte. Ela se desenvolve no elemento de tensões, e muitas vezes violência (...) as táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido dos fortes vão desembocar então numa politização das práticas cotidianas.

Hoje visualizo as táticas utilizadas pelas crianças consigo perceber sua inventividade, inteligência, uma concepção política do agir. Agiram politicamente, desviando o meu foco de atenção. Burlaram. Arte. É o que CERTEAU (1994) chama de atividade de formiga, pois, há procedimentos, bases, efeitos e possibilidades.

CERTEAU (1994) explicita que há uma formalidade nestas práticas, já que há uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, ou ainda uma maneira de combinar que é indissociável de utilizar. Foi o que as crianças fizeram. Pensavam outras práticas de leitura e necessariamente investiram nela. Combinando e utilizando-se de táticas, de determinadas maneiras de fazer.

Ainda que eu-professora fizesse da biblioteca um espaço das fogueiras invertidas, ainda que a família zelasse por um certo tipo de leitura, ainda que nós (eu e família) determinássemos “o rosto da leitura”, as crianças escapavam.

Longe da ótica do adulto, de modo clandestino e sorrateiro, sem a minha autorização, as crianças transformavam a leitura em uma atividade de caça, de antidisciplina, procurando os livros que mais lhe interessavam (quando não havia ninguém por perto).

CERTEAU (1994) ressalta que a ocasião é algo importante em todas as práticas cotidianas. Ela (a ocasião) não é criada, mas, aproveitada. Reúne saber, aplica-o no mínimo de tempo. As crianças aproveitaram as brechas, em um minuto de tempo, durante o qual não estavam sob a vigilância da professora, escolhiam suas leituras.

CERTEAU (1994: idem p.268) ressalta que:

Hoje há dispositivos sócio-políticos da escola, da imprensa ou da TV que isolam de seus leitores o texto que fica em posse de seu mestre ou produtor. Mas por trás do cenário teatral dessa nova ortodoxia se esconde (...) a atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores (...) que sabem manter sua distância da privacidade e longe de seus “mestres”.

Inseridas no campo das práticas ritualizadas, neste caso, as escolares, as práticas de leitura e escrita acabam sendo marcadas por momentos de subversão que deslocam a atenção do mais forte, tutela e subversão..

MUDANDO POSTURAS.

Após repensar minha prática, reconheci que não era possível continuar reproduzindo modelos de leitura que

desconsiderassem os seus movimentos concretos: o mundo oral no qual inserem-se estas práticas, as circunstâncias e as singularidades que atravessavam o sentido produzido em determinadas propostas, o suporte material da escrita, a historicidade das práticas culturais, as suas diversas formas de apropriação...

Coerente com este pressuposto, procurei favorecer um espaço em sala, no qual as crianças pudessem relatar experiências de leituras que eram anteriormente, “desautorizadas”, visando então contemplar os aspectos por mim mencionados acima.

A IMAGEM É LEITURA

MARIN (1996), ao discutir sobre a leitura de quadros, aborda a extensão e legitimidade desta afirmação. Para o autor, uma página escrita é, de um lado leitura, e do outro lado: quadro e visão. Portanto, o legível e o visível, têm lugares e fronteiras em comum.

Segundo o autor (1996: p.117), é possível pensarmos neste objeto de visão (quadro) no quanto se relaciona à uma página impressa de um livro. O autor ao enunciar o caráter operatório de uma comparação entre leitura da página escrita, e leitura do quadro ressalta que:

Isso significa não somente que ela pode ser válida aqui ou lá, mas, que além disso, ensina algo sobre esse objeto de visão que é o quadro, e, ademais, por um efeito de compensação, ensina algo sobre o que seja a leitura de uma página ou de um livro, permitindo levar em conta, particularmente, o que na página

escrita ou impressa ultrapassa a própria leitura através de elementos e de efeitos de visualização, ou de iconização que, por serem marginais, não são de modo algum, inocentes.

Para o autor (1996: idem p.118 - 119) *ler é reconhecer uma estrutura de significância que de tal forma, tal figura, tal traço seja um signo, que representa qualquer outra coisa sem que saibamos necessariamente qual essa coisa representada.*

Ou ainda, *ler é compreender o que lemos, dotar essa operação de reconhecimento da estrutura de significância de uma significação.*

Busquei em minha prática pedagógica, favorecer um espaço em sala, para que outras formas de significação fossem valorizadas, além da escrita com letras, sugeri às crianças que desenhassem situações de leitura em que não houvessem letras.

Algumas crianças desenharam unicamente situações exteriores a escola, placas de proibição: Proibido cortar árvores, Proibido pescar.

Uma das crianças, na busca de garantir o significado do que se propôs representar/registrar, desenha e escreve logo acima do desenho: *Não pode cortar as árvores.* Voltando ao que nos fala MARIN, é como se houvesse uma ausência e uma hierarquia, ao mesmo tempo. Esta ausência diz respeito à falta de algo escrito com letras, conseqüentemente, a hierarquia diz respeito ao fato de que a letra predomina sobre a imagem.

O espaço em sala, já estava sendo propiciado⁵ e outras formas de produzir e encontrar significados começaram a ser valorizadas por mim, conseqüentemente o trabalho estava tomando um novo rumo.

Organizamos um livro com situações de leitura exteriores a escola, sem o escrito com letras. Notei que as crianças reconheciam novas estruturas de significância e começavam a declará-las. Após reunirmos estes desenhos perguntei as crianças como poderia ser o título do livro, elas responderam-me que poderia ser, a leitura sem letra.

O LIVRO COMO UM DOCUMENTO: SEU RECONHECIMENTO SOCIAL.

Estas mudanças que me constituíram, em especial nos modos de conceber as práticas de leitura e escrita, implicaram conseqüentemente no meu modo de propor e o que propor as crianças. O que era possível contar através das imagens?

Segundo CHARTIER (1999: p.135):

Aquilo que está em jogo em todo empreendimento enciclopédico dá uma força particular ao texto eletrônico. Pela primeira vez, no mesmo suporte, o texto, a imagem e o som, podem ser conservados e transmitidos. Imediatamente, toda realidade do mundo sensível pode ser apreendida através de diferentes figuras, de sua

⁵ Refiro-me a um espaço para reconhecerem outras formas de produção de significados que não a imposição das letras.

descrição, de sua representação ou de sua presença.

Certo dia, na hora da saída da escola, ao subirmos ao portão, onde os pais costumavam pegar as crianças, ouvi comentários entre as crianças. Logo em seguida chamaram-me para ver um pica-pau. Ficamos um tempo observando, curiosos. Uma das crianças comentou que no sítio de seu avô, havia um pica-pau como aquele que estávamos vendo. Depois de alguns minutos, perguntou-me se a ave era realmente um pica-pau. Respondi que não sabia. Neste momento uma das crianças abriu um livro sobre animais, que havia retirado da biblioteca. Apontou para uma ave (no livro) e disse que estávamos vendo realmente um pica-pau. A ave que estava por entre as árvores, era descrita através de traços minuciosos no livro⁶.

Ao recorrer ao livro para documentar o que já tinha sido constado oralmente Lá no sítio do meu vô tem um igual esse, a criança informa uma concepção da leitura como fonte de legitimação. Atribui ao livro o poder de documentar/legitimar/ o que a cultura oral permite conhecer.

Nesta fala: é sim tia olha aqui, percebo não apenas o poder de documentar atribuído ao livro, mas, também a imagem presente nele que fornece a informação. O livro legitima, autoriza. A imagem presente nele também. As crianças disseram-me isto ao recorrerem a ela, apontando e fazendo leitura, ainda que este ato não tenha sido nomeado como tal. *É uma brecha entre o dizer e o fazer* (GIARD: 1994 p.12).

⁶ Livro: Quem mora aqui de Maggie Silver.

Como nos relata a autora, aqui residem as possibilidades de futuro.

As crianças, em suas práticas (orais), fazem apropriações e as legitimam, através dos meios de que dispõem o mundo moderno, dentre eles a imagem presente no livro, ainda que isto não seja algo “claro” para elas. É leitura de imagem/apropriação de algo construído historicamente (que não foi nomeada pelas crianças).

CHARTIER, A e HEBRÁRD (1995) retratam as mudanças nos modos de perceber a leitura, analisando a revista francesa “L Education Nationale”, em 1957. Após a leitura deste texto, percebi que a concepção de leitura analisada pelos autores nesta revista, relaciona-se ao episódio que descrevi há pouco.

A revista analisada pelos autores, relata que as crianças fazem uso dos poderosos meios que dispõe o mundo moderno para satisfazer aos apetites de sua natureza (vontade de poder, imaginação). De outro modo, percebi, que as crianças fazem usos destes mesmos meios para documentarem sobre as coisas deste mundo.

As crianças apropriam-se das práticas de leitura e escrita reconhecendo o valor cultural das mesmas. Durante o período de 1965-1975, os autores, explicitam que a leitura foi encarada a partir de suas exigências sociais.⁷

Há uma preocupação com a leitura que forma, em busca de aprendizagem. CHARTIER, A e HÉBRARD, J (1995: p.565-567) ressaltam que:

Aprendizagem, aliás, impossível de concluir, visto que a boa leitura é a leitura eficaz seja qual for o texto em questão (...) não se acaba nunca de ler, simplesmente, porque não se acaba de aprender (...) A escola privilegia a leitura, não porque seria o instrumento privilegiado das comunicações sociais num mundo moderno, mas, porque tornou-se a ferramenta indispensável e complexa de todo o trabalho escolar

CHARTIER, A e HEBRARD (1995) ressaltam que a leitura passou a ser vista como sendo instrumento indispensável da cultura escolar. Segundo a análise feita por estes autores, podemos concluir que as crianças (em processo de aprendizagem do ler e escrever) no episódio descrito há pouco, compartilham (com estes autores) da idéia do “ler” acima de qualquer outro instrumento que dispõem o mundo moderno.

Tornou-se visível também através deste episódio, a idéia de que através da leitura pode-se obter respostas concisas e eficazes que levam à aprendizagem, as crianças vão se dando conta de como a escrita faz parte do cotidiano, as mesmas percebem sua função social. “Realmente era um pica-pau!”.

Convém ressaltar que já estava atenta em relação às propostas que fazia, reconhecia nelas traços de tutela e hierarquia como mencionei há pouco, porém, vivia um momento de pensar sobre... Isto foi aprendido.

⁷ Em específico no mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

No percurso deste trabalho, pude compreender os diversos personagens que mediam o processo de apropriação das práticas de leitura e escrita. Isto ocorreu a partir do momento em que atribuí significados aos vestígios deixados pelas crianças acerca de suas representações sobre as práticas de leitura e escrita.

Pude perceber como eu estava mergulhada neste processo, juntamente com estes personagens:

A família: compreendi, as vozes das crianças e da família, como constituintes destas práticas. A família como aquela que tenta garantir o aprendizado da leitura e da escrita, através de exercícios preparatórios, já que a mesma reconhece o valor cultural destas práticas. As crianças, como aquelas que procuram ecos de suas formulações sobre a função social destas práticas.

A oralidade: não se limitando à família, como mediadora, os relatos deram-me a visibilidade que a oralidade era uma personagem que facilitava e mediava o acesso à leitura e à escrita como prática partilhada e singular. O mundo oral conduzia-nos para sentidos específicos, em busca de respostas mais precisas, com a finalidade de sairmos do que era aleatório.

A materialidade: quando as crianças produziam sentido, a partir de determinadas propostas de leitura e escrita, a materialidade do livro permeava esta produção, levando o sujeito a determinadas atitudes (enquanto leitor) em relação à ele. Portanto, a materialidade do livro, foi também uma personagem

encontrada, já que na relação com o leitor, conduzia a leitura em sentidos específicos.

Uma nova questão que considero relevante neste trabalho, é ter repensado minha postura em relação à estas práticas em sala de aula: as crianças respondiam à minha vigilância burlando-a, e no ato de burlar, a leitura passava a ser realizada a contento das mesmas. Assim, liam o que desejavam e como desejavam. Não respondiam à tutela de modo passivo, mas, através de uma antidisiplina.

A imagem: após reconhecer a necessidade de uma nova postura em relação a estas práticas, e opondo-me à hierarquia de leituras e à instituição da ordem das letras, procurei favorecer um espaço para a leitura de imagens. Este trabalho, demonstrou-me que as crianças recorriam à ela, nos seus esforços de significar as práticas de leitura e escrita. A imagem foi apontada pelas crianças, como um personagem mediador da produção de sentido, do acesso à mensagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Da escrita no cotidiano à escrita escolar: **Leitura, Teoria e Prática**. v. 11, n° 20, dez: 1992.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano1: Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne e HEBRÁRD, Jean. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1999.

FRAISSE, Emmanuel. et alii. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professores**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1997.

FURNARI, Eva. **Zuza e Arquimedes**. Coleção Ponto de Encontro. Edições Paulinas, 1990.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano1: Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GUINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: O Cotidiano e as Idéias de um Moleiro Perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar: como Jamerey Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

MARIN, Louis. Ler um quadro: Uma carta de Poussin em 1639. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas**

da leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996

POMPOUGNAC, Jean Claude. Relatos de Aprendizado. In: FRAISSE, Emmanuel et alii. **Representações e imagens da leitura**. São Paulo: Ática, 1997.

SILVER, Maggie. **Quem mora aqui?** Eko, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente. **A criança na fase inicial da escrita, a alfabetização como processo discursivo**. S. Paulo. Cortez : Campinas, SP, UNICAMP, 1988.

SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: FCC n.º 52, Fevereiro, 1985.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1984.

*Laila Cristina Borges da Silva
Graduada em Pedagogia pela
Universidade Estadual de
Campinas (UNICAMP)*
