

CELEBRANDO POSSIBILIDADES LEITORAS: AS CRIANÇAS NECESSITAM, PODEM E APRECIAM LER JÁ DESDE A PEQUENA INFÂNCIA

CELEBRATING READERS POSSIBILITIES: CHILDREN NEED, THEY CAN AND ENJOY READING NOW SINCE EARLY CHILDHOOD

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

*Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp – Marília)
cyntiaunesparmarilia@gmail.com*

Resumo

Trata-se de texto-base, intitulado igualmente, como palestra proferida em evento científico destinado à temática das dificuldades de aprendizagem e à escola da infância. Inicialmente trato das questões relativas ao endereçamento de minha voz, bem como dos comentários que antecipam o desafio do ensaio reflexivo proposto: deslocar o debate delimitado na centralidade das “dificuldades” e do “produto” para focar as “potencialidades” e o “processo”. Na sequência, referendo meus apontamentos argumentativos ancorados nos pressupostos científicos da escola vigotskiana e na perspectiva bakhtiniana, defendo o aprendizado do ato de ler como prática histórica e culturalmente constituída, inclusive já na pequena infância em gestos e ações embrionárias desse capacidade e atitude humana, que leva à compreensão leitora e contribui para a formação do pequeno leitor. Finalizo pontuando a necessidade de repensarmos nossas concepções acerca da temática esboçada.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem. Educação infantil. Ato de ler em ações e gestos embrionários.

Abstract

It is about a main text, equally named as a lecture spoken in a scientific event aimed to leaning difficulties’ theme and the childhood school. Initially, we aim to questions related to my own speech, as well as comments that precede the challenge of the reflexive thought proposed: shift the delimited debate to the central of “difficulties” and the “product” to focus on strengthening and the “process”. In the sequence, referring to my argumentative notes anchored on scientific presumptions from Vygotsky school and its perspective. I defend the learning of reading act as a historical practice and culturally constituted, moreover in the early childhood with gestures and embryo actions from this human capacity which leads the reading comprehension and contributes to the reader’s education. It is concluded by highlighting the need of representing our concepts about the outlined theme.

Keywords: Learning difficulties. Children Education. Act of reading in actions of embryo gestures.

As palavras exercem em mim um fascínio inebriante e são elas que norteiam o meu discurso aqui exposto, cujo título é composto por aquelas das quais derivam-se outras, tão relevantes quanto as primeiras, para tecer a presente fala; para que eu possa, ao final, “dar conta” do desafio estabelecido diante dos interlocutores que a mim se apresentam: professores formadores, pesquisadores, que como meus pares dividem também valores, crenças, militâncias em favor de um mundo mais próspero e justo, por isso, mais humano. Um caminho a transitar para compor uma escola mais humanizante e humanizadora, porque para transformar o mundo, nesta utopia, ela que é terreno de nossa liberdade, é imperativo que se dê a transformação dos homens que nele habitam, mediante as palavras vivas constituintes e constituidoras de todos nós.

Desde este ponto de vista, o lugar ocupado por mim¹ para dizer ao meu outro-destinatário confere ao meu discurso, no mínimo, mais quatro sentidos a este OUTRO, que já anuncia quatro OUTRO(s) em uma direção produtiva e generosa para nossos estudos acerca da produção enunciativa do ato de escrever e de ler pelo sujeito aprendiz de sua autoria na leitura e na escrita, cuja busca se assenta na compreensão sobre os diversos planos de dialogia implicados na cultura escrita, na compreensão da produção de textos e da prática de ler; ou delimitando, nesta conferência, do ensino do ato de ler, por vezes, tomado como “dificultador” da aprendizagem dessa prática cultural – o que já desloca o ponto de vista das chamadas “dificuldades de aprendizagem”, para o que temos aprendido com experiências portuguesas notáveis, “dificuldades de ensinagem”.

Com olhos, ouvidos e voz entremeados pela teoria histórico-cultural e pela teoria da enunciação, digo que tais planos da dialogia referidos abrangem a relação com vários outros: o OUTRO *para quem eu me dirijo e digo* – meus interlocutores (ouvintes-leitores: vocês todos que aqui estão em evento científico intitulado “Diálogos sobre dificuldades de aprendizagem: definições e possibilidades de intervenção”); o OUTRO *de quem tomo palavras para dizer o que tenho a enunciar* – meus modelos, minhas referências (minha teoria de aprendizagem adotada, minha teoria da enunciação escolhida... meus modelos textuais em composição, estrutura e estilo, também); o OUTRO *sobre o que ou de quem digo* – fato, fenômeno, conceito, personagem, a depender do gênero escolhido para a enunciação na prática discursiva posta (a temática de minha conferência **“Celebrando possibilidades leitoras: as crianças necessitam, podem e apreciam ler”** – em seus conceitos operativos decorrentes); o OUTRO *que é participante do processo de produção do ato enunciativo (do texto* – pares, que atuam como comentadores, coautores, e co-revisores, por exemplo, minhas

¹ Como pesquisadora da linguagem, da leitura e da escrita, da literatura infantil, bem como professora formadora no Curso de Pedagogia, na condição de supervisora de estágios da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

orientandas de mestrado e doutorado, professoras parceiras de pesquisa, meu filho mais velho), etc. Isso sem contar a essas instâncias da dialogia, a da relação do próprio enunciador, com sua enunciação, ou seja, de minha mesma como autora e leitora deste meu texto.

Quero chamar a atenção, portanto, para a necessidade de desvincular a aprendizagem do termo “dificuldade” e da perspectiva de “produto”, analisando o desenvolvimento dos processos de aprendizagens, por intermédio do outro, das palavras-signos, da alteridade que constitui nossa subjetividade como aprendizes, nossa identidade leitora, o estatuto leitor em construção. Como nos diz um célebre russo, filósofo da linguagem, o falante ou autor faz uso de enunciados passados que já foram alheios e que, perdida a referência, podem ser próprios ou quase próprios. De acordo com Bakhtin (2003, p. 293), “as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais”. No momento da produção do enunciado real, escolhemos a palavra para dar ao discurso não somente a significação pretendida, mas a expressividade pretendida que pode vir de uma palavra ecoada do discurso alheio e compenetrada da expressão individual, quando apropriada pelo falante ou escrevente ou como palavra criada com chances de futuros elos discursivos no discurso dos outros.

Quero, assim, fazer um convite para que escutem palavras-Cyntia, fruto de minhas experiências e pesquisas com a “Abordagem do ensino das estratégias de leitura”, que muito me dizem da possibilidade de desviar o foco do fracasso, do problema, da dificuldade, da culpabilização da criança pelo insucesso de suas aprendizagens, notadamente, o da leitura, para o processo de ensinar. Justamente, para repensar a potencialidade das crianças, as possibilidades de aprendizagem que ficam “ocultadas”, “escondidas”, porque o processo de aprendizado e desenvolvimento é secundarizado diante do “produto” do que temos chamado de práticas escolarizantes de leitura; de práticas simuladas, artificiais e mecânicas de pseudoleitura.

Intenciono ir da aparência das propaladas “dificuldades” para a essência – o que me remete a revisitar e pensar no objeto investigado em movimento, e em suas múltiplas determinações. Refletir, portanto, acerca do que hoje se compreende sobre concepções e práticas de leitura no cotidiano da Educação Básica – entre crianças pequenas, crianças maiores, adolescentes e jovens – por si só dá expediente a uma grande responsabilidade na escolha das palavras em curso, tão carregadas de possibilidades de compreensão diversas. Enxergá-las, dessa forma, tomá-las como minhas, a partir dos sentidos a elas atribuídos por mim, já estabelece um discurso ancorado nas teorias constituídas por tantas palavras-signos que dirigem a composição deste meu discurso, como pontuei.

Assim, a responsabilidade é ampliada porque atuo, porque atuamos

diretamente com aquilo que pode dar poder de constituição de subjetividades do aprendiz de leitor: a linguagem, a palavra-signo. Debater e conceituar a palavra “leitura” e sua aprendizagem, seu ensino, não é das tarefas mais simples. Exige mesmo uma atitude responsiva e responsável, como aprendemos com Bakhtin (2003). Exige mesmo uma posição teórico-epistemológica, principalmente, porque na atualidade ainda tem sido tomada como sinônimo de decodificação, decifração, sonorização, interpretação, compreensão (FOUCAMBERT, 1994, 1998, 2008). Apesar de essas palavras serem tomadas e utilizadas muitas das vezes com um mesmo sentido diante de serem, a um só tempo em conjunto, concebidas como leitura no cotidiano das escolas, possuem, por razões históricas, por serem práticas culturais constituídas socialmente, significados diferentes que, por sua vez, acarretam implicações pedagógicas distintas (BAJARD, 1995, 1999, 2002, 2003, 2006, 2007).

No intuito de apresentar, aqui, a minha posição trago para minha companhia, como, em parte, já expressado, as perspectivas de Vigotski (1993, 1995 e 1996) e de Bakhtin (2003) e de seus seguidores, justamente em virtude das teses por eles defendidas, que coadunam com a crença de um homem inconcluso, inacabado diante das possibilidades infinitas de aprender e se desenvolver, de forjar sua consciência... e poder, no jogo das palavras feitas signos, já imerso num mundo de palavras do outro, interagir com linguagem que o afeta, marca, constitui, e ao mesmo tempo o faz mais humano, porque em movimento recíproco, na dinâmica da dialogia e da dialética, permite tomar para si as palavras alheias, as capacidades especificamente humanas nelas imbricadas, como a de aprender o ato de ler, reorganizando, a um só tempo, todo seu pensamento, suas funções psicológicas, suas ações mentais, como a memória, a atenção, o controle de conduta.

Isso me traz um fascínio e uma beleza na maneira como podemos acreditar no debate reflexivo e crítico em direção a pensarmos a formação de cada criança como leitora – de cada uma delas como potencialmente crianças felizes, como feitas para brilhar no acesso à cultura humana, no acesso à cultura escrita, direito inalienável de todas elas; felizes em poder se apropriar dos bens dessa cultura, satisfeitas em seus desejos e interesses primeiros, mas ao mesmo tempo carentes diante das novas necessidades humanizadoras criadas por novas palavras-signos que lhes chegam de fora, que a escola tem o dever de lhes apresentar – já que o homem rico, já disse um célebre filósofo alemão, é aquele carente do humano, da humanidade subentendida em todas as linguagens, nas artes e na ciência; em contentamento sem igual por aprender e se desenvolver em sua capacidade e atitude leitora, e, por isso, cada vez mais lindamente cheias de palavras-signos já refratadas pelo seu discurso interior.

No entanto, a questão sobre as dificuldades de aprendizagens de crianças, adolescentes e jovens é uma temática que perpassa gerações de estudos e

pesquisas na área da Educação (para não falar da Psicologia, da Fonoaudiologia, da Neuropsiquiatria, dentre outras áreas) em todos os níveis de ensino, com diferentes tipos de argumentações e possíveis alternativas de soluções. De modo geral, as crianças que não apresentam o desempenho esperado são rotuladas como portadoras de dificuldades de aprendizagem, cujas denominações nas discussões entre professores, coordenadores, supervisores e gestores no cotidiano escolar variam em “mansidões” de nomenclaturas “estereotipizantes” do senso comum, como “indisciplinado”, “agressivo”, “malcriado”, “desatento”, “preguiçoso”, “retardado”, “com problema mental”, “imbecil”, “burro”, “vagabundo”; ou com palavras-signos mais cientificizadas, todavia tão “pré-conceituosas” quanto as primeiras: hiperativo, disléxico, disgráfico, etc., cujas explicações e causas são atribuídas à própria criança, às suas condições de vida e de família, culminando em encaminhamentos médicos e terapêuticos, que fazem disso uma biopatologização da (des)escolarização. Esses procedimentos adotados pelos profissionais que atuam na Escola geram, por um lado, a exclusão dessas crianças de relações sociais imprescindíveis para o desenvolvimento de aprendizagens e, por outro, definem trajetórias de fracasso, não só escolar, para as suas vidas.

A contar dos dados estatísticos de avaliações internas e externas, de ONGs e institutos de pesquisas interessados na problemática anunciada: temos um país de não-leitores ou não temos um país de leitores plenos. Os jornais escritos e televisivos anunciaram, em 26 de fevereiro deste ano de 2016, que apenas 8% das pessoas em idade de trabalhar são consideradas plenamente capazes de entender e se expressar por meio de letras e números. Ou seja, oito a cada grupo de cem indivíduos da população estão no nível “proficiente”, o mais avançado de alfabetismo funcional em um índice chamado Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional). O estudo foi conduzido pelo IPM (Instituto Paulo Montenegro) e pela ONG Ação Educativa. No conjunto, foram entrevistadas pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões de todo o país. Numa situação ideal, os estudantes, que completam o ensino médio, deveriam alcançar esse nível. No Brasil, o término do ensino médio completo corresponde a 12 anos de escolaridade.

A situação tem importância para a economia e geração de empregos, sem sombra de dúvida, mas sobretudo o nomeado como defasagem, fruto das dificuldades de aprendizagem, reflete as desigualdades socioeconômicas históricas no país e aponta para a necessidade de mais investimento na educação básica e pública – uma luta de muitas décadas.

Há cinco níveis de alfabetismo funcional, segundo o relatório “Alfabetismo e o Mundo do Trabalho” realizado em 2015: analfabeto absoluto (4%), rudimentar (23%), elementar (42%), intermediário (23%) e proficiente (8%). O grupo de analfabeto absoluto mais o de rudimentar são considerados analfabetos

funcionais. No entanto, em pesquisa anterior que não objetivava tematizar o mundo do trabalho, o mesmo grupo investigativo trazia como categorias do INAF três definições mais restritas, o que gerava uma análise do índice do conjunto de analfabetos funcionais duvidosa, porque pouco precisa. Há por isso, no jogo de tabelas e análises na ocasião, a resultante de 47% da população brasileira, considerada como analfabeta funcional.

Se todo esse cenário pode nos dar por uma profunda visão desesperançada das possibilidades emancipadoras da civilização contemporânea; e se padecemos todos da carência de leitores, somando-se o atraso histórico de nossa nação ao direito à leitura, à capacidade de ler, à capacidade de aprender e se desenvolver mediante o acesso às máximas elaborações humanas, com os novos desafios contemporâneos provocados pela civilização digital e suas novas formas de escrever e ler, havemos de buscar a esperança... na medida em que, na relativa autonomia do professor, pode ele lançar mão de metodologias alternativas, fundamentadas em teorias da aprendizagem, que lhe deem sustentação para compreender como o sujeito aprende e se desenvolve, para que as “dificuldades de ensinagem” não obstaculizem o pleno desenvolvimento da inteligência e personalidade infantis.

Desde o ano 2000 quando ingressei na FFC – Unesp, Campus Marília, como professora efetiva, venho me interessando em investigar o ensino da linguagem escrita, do ato de ler e de escrever na escolarização, focando as pesquisas na faixa etária dos primeiros meses da vida aos 10 anos de idade – cuja qualidade pedagógica das proposições de ensino na área tem sido a nossa militância.

Nesse contato mais próximo com o ambiente escolar, e por ser também a docente responsável pelos Estágios Supervisionados no Curso de Pedagogia de nossa unidade universitária, tenho observado que o ensinar a ler tem sido considerado pelas professoras alfabetizadoras como o grande desafio a ser superado durante todo o ano letivo tornando-se, na maioria das vezes, para elas, como algo frustrante, devido ao fato de muitas crianças não alcançarem o objetivo desejado pela escola: o domínio da leitura.

Posso, a despeito de tudo o que já se disse neste evento científico, afirmar que pouco ainda tem se discutido e pensado em relação à unidade apropriação-objetivação da capacidade e atitude leitoras, o sentido que as crianças aprendem a atribuir àquilo que vão conhecendo ainda é pouco investigado.

A criança, de acordo com as vivências realizadas, com diferentes situações ou objetos da cultura humana – que podem ser materiais, como um livro, ou não materiais, como uma história contada – que passam a conhecer, dão um sentido a eles provisório. E assim o será porque este sentido condicionará todas as relações que ela terá dali por diante. Melhor dizendo, a criança passa a formar uma atitude frente a esses mesmos objetos e/ou situações, e desse modo, sempre que a eles se dirigir, passará a ter as suas experiências anteriores

(seu conhecimento prévio) como um filtro para suas novas relações, e nelas as interlocuções contínuas de sua existência – como temos aprendido em nosso grupo de pesquisa.

Essa atitude da criança passa a ser uma atitude responsiva, na conceituação bakhtiniana, associada à perspectiva vigotskiana, que nos diz do quanto os objetos significam para ela, de como os entende, não somente de como eles a afetam, mas também do quanto a afetam. Isso passa a condicionar sua aprendizagem e pode revolucionar a forma como o professor pensa e propõe, por exemplo, o ensino do ato de ler, como prática cultural, ainda, como este mesmo professor concebe a leitura, como pensa que a criança aprende e se desenvolve nas diferentes áreas do conhecimento.

Tomando a apropriação da linguagem escrita, o ler e escrever, como instrumento essencial para o sucesso da criança no início de sua escolarização e para o resto de sua vida, investigar e conhecer o sentido que ela atribui para si mesma em relação à cultura escrita é condição essencial para a organização do trabalho docente, e dessa mesma maneira o professor deverá estar atento aos sentidos que ela vai construindo para si a partir de suas propostas.

De acordo com Leontiev (1978) os sentidos são formados e desenvolvidos nas vivências da criança e já *condicionados pelos motivos da atividade que ela realiza*, quando de fato ela estiver em atividade e não meramente realizando quaisquer tarefas escolarizantes. As nossas aprendizagens realizadas ao longo do tempo criam uma atitude que pode favorecer ou dificultar as nossas novas aprendizagens que impulsionam o nosso desenvolvimento. Mas vale lembrar que não é um fator externo que determina o futuro do desenvolvimento infantil, *mas esse próprio fator percebido através do prisma da experiência vivida pela criança*. A vivência depende da atitude e atitude também passa a depender da vivência, em que a unidade cognição-afetivo passa a ter outra cadência. O afetivo aqui não é simplesmente uma relação amável e prazerosa, pode até ser, mas é denotativo daquilo que afeta a criança. Os sentidos não serão formados por aquilo que o professor apresenta como sendo significativo para ele em sua tarefa de ensinar, porém será uma resultante das relações estabelecidas com tudo o que está posto no entorno infantil.

Na escola fundamental, e podemos dizer em vários outros segmentos da educação formal, acredita-se que na ausência da comunicação, da interlocução ou da afetação, possa se aprender. Acredita-se que, na ausência de necessidades humanizadoras que tem o poder de gerar motivos para estar ativo no seu processo de desenvolvimento, possa haver aprendizagem. Todavia só pode haver sentido, só se pode produzir sentidos depois de enriquecer a criança com os correspondentes conhecimentos, capacidades e atitudes humanas.

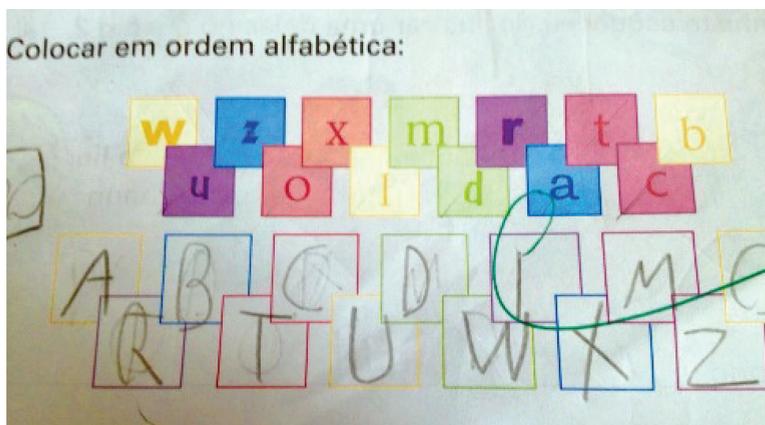
O que dizer então do que ocorre no cotidiano das salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação às práticas leitoras? E mais ainda

com **relação às crianças pequenas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**? Que sentido às crianças vão atribuindo à leitura a partir das práticas, supostamente, leitoras apresentadas por seus professores? **Que concepção de leitura rege o ensino do ato de ler já desde a mais tenra idade**, que conceituação se esboça do fazer docente dirigido ao objetivo de contribuir para a constituição da “identidade leitora”, da conquista do “estatuto de leitor”?

Ao retomar mais algumas das palavras iniciais da temática reflexiva em questão, aquelas que no conjunto denunciam as ambiguidades conceituais e pragmáticas em relação à leitura, sou compelida a dar cabo das perguntas postas, expressando exemplos corriqueira e reiteradamente presentes em minha atuação como supervisora de estágio. Coexistem diferentes práticas no cotidiano escolar. Como analisar a situação de ainda persistir, no dia a dia escolar, a leitura, já na pequena infância, vista somente em seu aspecto de sonorização? Como as crianças podem realmente aprender, presas apenas ao tedioso e desestimulante método das boquinhas, em que a consciência fonológica é enaltecida? Como aprender a ler presa a grafemas a serem decodificados como fonemas, como ler a partir de sinalidades, como expressa a visão bakhtiniana? Como produzir sentido para aquilo que é incompreensível? Como ver motivo em estar atenta a palavras listadas que nada dizem do universo infantil dos pequeninhos e pequenos? Por que e para que persistem caracteres soltos, sílabas, frases desconexas, pseudotextos no ensino do ato de ler? Avaliar a compreensão leitora é tomar leitura?

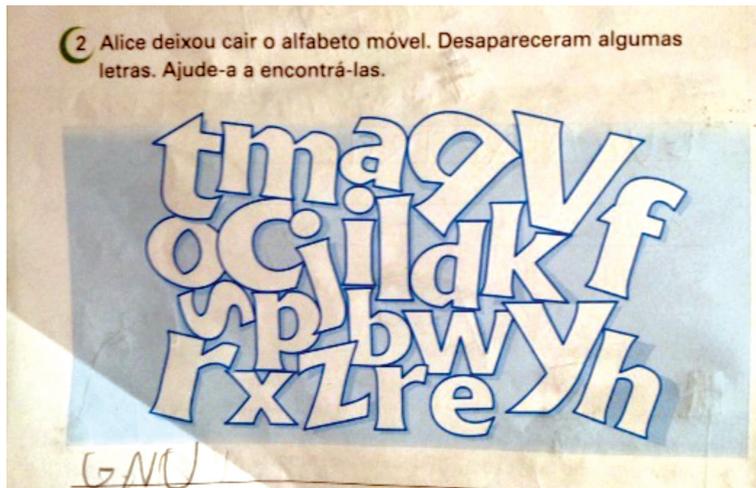
Trago alguns exemplos das chamadas ‘tarefas escolares’ circunscritas no universo da Educação Infantil na transição para o Ensino Fundamental. Vejamos os quadros seguintes em que estão presentes, já para as crianças de 5 e 6 anos, ‘exercícios de linguagem’, cujas exigências fogem do prioritário a um projeto de dizer-compreender em situação discursiva:

Ilustração 1



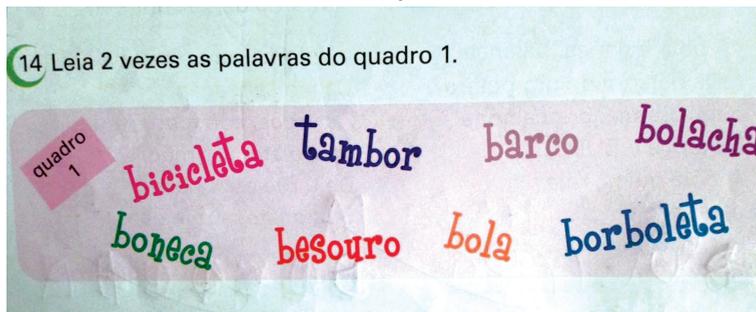
Fonte: arquivo pessoal

Ilustração 2



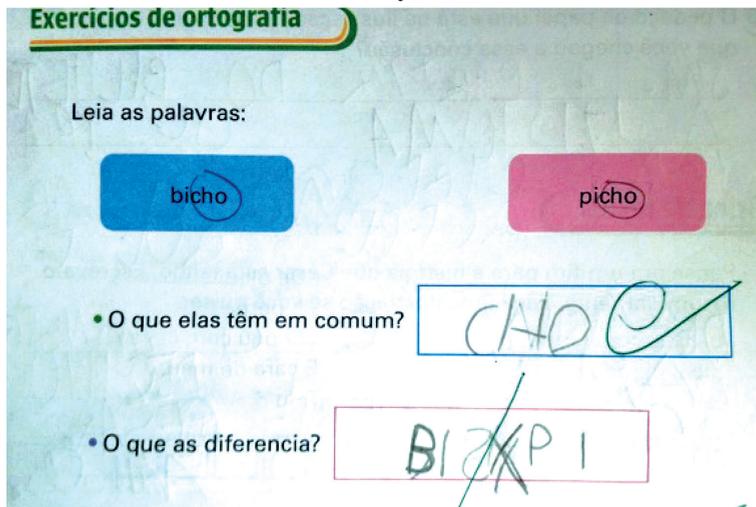
Fonte: arquivo pessoal

Ilustração 3



Fonte: arquivo pessoal

Ilustração 4



Fonte: arquivo pessoal

Ilustração 5

11 Leia as palavras escritas a seguir:

parede, bebida, pedra, pipoca, boca, bife, buraco, biscoito,	pupila, pirata, peixe, porco, bola, barco, pepino, poeira,	bueiro, pardal, pássaro, pijama, pulga, beijo, bolacha.
---	---	--

Escolha a palavra que decifre o enigma.

<ul style="list-style-type: none"> • Pulo, pulo, pulo pego o pijama parto para a perna pico, pipoco e pulo... Sou a 	<ul style="list-style-type: none"> • De olho tampado De perna de pau Chapéu com caveira E cara de mau... Sou o
--	---




Fonte: arquivo pessoal

Delas percebemos artificialidades patentes. O início do contato das crianças com a escrita é marcado e valorizado como um momento em que têm de estar atentas e memorizar a relação entre som e letra, conhecer o alfabeto em suas vogais e consoantes para dele poder decifrar as sílabas, palavras e mesmo pequenos textos que sejam corretos gramaticalmente, mas nada coerentes – como “O boi babou no dedo do Edu”. E frases decorrentes de um não-texto figuram em minha leitura de relatórios finais de estágio nessas quase duas décadas em que me dedico como pesquisadora e professora formadora de “pedagogos”. Ali constavam e constam, por exemplo, a cópia, como meio de ensinar a ler.

Experienciam assim, as crianças, somente situações em que nada há para compreender. São sentidos outros que motivam as crianças a agir, mas alheios à compreensão de um texto. Se perguntadas, possivelmente dirão que realizam tais tarefas para não ficar sem recreio, para não receber uma bronca na escola ou dos pais (já que a “pro”, a “tia” vai contar – a delação é prática também rotineira na escola da infância), para sair logo para brincar e uma infinidade de motivos à margem do próprio significado social do ato leitor. São sentidos, então, externos à leitura, à cultura escrita.

Nesses casos, ao viver situações concretas na escola como práticas supostamente de leitura, em que a própria leitura não cumpre a sua função social, torna-se impossível construir um sentido congruente e adequado à leitura como prática social (CHARTIER, 2003).

Se a leitura é dialogia, é interlocução, é compreensão, é atribuição de sentidos; e mais, se o leitor adulto experiente faz uso da capacidade de ler com finalidades

geradas por suas necessidades criadas em seu entorno (por exemplo, a ação de ler para buscar informações, para se distrair, para estudar, para compreender) pode atribuir cada vez mais sentidos coerentes à função e uso social dessa forma de conduta superior humana.

Já na escola da infância há a insistência conservadora, fruto da tradição escolar, também nas séries iniciais e até nas finais do primeiro ciclo, em conceber o ler com o objetivo de pronúncia clara e correta de palavras e entonação adequada de textos, permitindo haver afetações negativas para a apropriação do genuíno ato de ler – aliás, diverso de ler para o outro, de contar história, de decifrar, que carregam consigo o aprendizado da escuta, o exercício do tornar-se um bom “ouvinte”. Trata-se daquele para cujas narratividades em palavras alheias que lhes chega vai também negociando sentidos de um estar consciente do que está ouvindo... de um dar atenção às enunciações recebidas, de um estar muito atento a todas as sutilezas ampliadoras de seu discurso interior – um mar de palavras banhado constantemente pelos rios de palavras de outrem. Todavia, constituir-se como ouvinte não é o mesmo sentido de fazer-se leitor (GIROTTI, 2016 a e b).

E o que seria o “genuíno ato de ler”? E mais, a despeito dos pequenos, o que seria aprendê-lo em gestos e ações embrionárias? Mas... como sê-lo tomado como uma prática culturalmente constituída ao longo da história pelos homens? Quero retomar, ainda, algumas reflexões que regem o caminho para a resposta à indagação por mim mesma enunciada.

Se a criança aprender a atribuir à leitura um sentido estranho a ela, o significado social da leitura se perde e isso será um complicador nos processos em que tiver que ler para entender um texto, no seu futuro de leitor mirim (pois sua atitude de ler para compreender um texto não foi nela formada), os sentidos forjados como filtro para suas novas situações de leitura serão outros distantes da conquista para si do estatuto de leitor.

Nessa condição, há que se considerar o fato de que quando a criança tiver que ler um texto buscará nele (provavelmente, para não dizer “acertadamente”, em cem por cento das prováveis situações tidas no ambiente escolar como de leitura) *dizer letras e sílabas e palavras ocas, não palavras-signos* – pois desprovidas do sentido – *a serem decifradas*.

E não ideias e informações que possam lhe chegar de fora e estabelecer um elo, uma ponte com seu discurso interior, a gerar compreensão. Nesse sentido, as experiências vividas apontam para a formação de *uma atitude* que pode chegar à *negação da leitura como uma necessidade*.

É o que ouvimos das crianças, no futuro como jovens, quando perguntados acerca da presença da leitura em suas vidas: as *práticas leitoras* são praticamente *ausentes*. Eles não se interessam em ler. As experiências escolarizantes de “leitura” não formaram neles *a necessidade para conhecer mais a partir de*

um texto lido, numa prática individual e solitária, mas elaborada no silêncio encharcado de muitas vozes (ARENA, 1992, 1996, 2002, 2003, 2004, 2009).

O ato de ler como momento discursivo é desconsiderado pela escola. A teoria da enunciação bakhtiniana aponta para a consideração do *fenômeno social da interação verbal* nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às *condições concretas de vida*, levando em consideração o processo de evolução da língua, ou seja, sua elaboração e transformação social, assim como podemos aprender com a escola vigotskiana. Porém, as práticas pedagógicas pouco consideram essas descobertas científicas dessas duas vertentes que muito nos ensinam, muito embora os documentos oficiais, o projeto político pedagógico da escola e mesmo o plano de ensino dos professores indiquem para elas. Para o professor ainda aprender a ler é tarefa linear, unilateral, quase estática. O movimento da dialogia no ato de ler, em que se mobiliza a capacidade de predizer, inferir, visualizar, questionar, sintetizar negando ou reiterando palavras próprias, em direção à caça de palavras-signos, de uma negociação de sentidos provisórios, de revisitação de aprendizados e de conceitualizações e de superação do seu próprio pensar é quase sempre negado na escola. Aprender a ler não somente leva à ampliação de conhecimentos, como de forma sistêmica engendra o psiquismo infantil e o eleva a outro patamar.

As máximas elaborações humanas marcadas também nos textos reais a que têm acesso um leitor autônomo, genuínos gêneros literários, por exemplo, são, na escola, ainda destrinchados para estudo da gramática, são adaptados de forma errônea, são desqualificados em sua natureza estético-literária, porque sofrem com a escolarização imprópria. São utilizados como pretexto de forma inadequada. E, se não apresentam no original um discurso utilitário, acabam por tê-lo pelas práticas corriqueiras e tradicionais, nada leitoras. Se lemos enunciados portentosos, grandiosos em suas energias transformadoras, se sempre estamos a buscar um sentido para o que nos chega e nos faz mais humanos; na direção contrária, a escola ainda desumaniza.

A escola (como uma comunidade em que os professores deveriam ser “mediadores” de materiais dados a ler, organizadores de situações promotoras do aprendizado do ato de ler, com tudo o que essa expressão carrega em si do ponto de vista teórico e metodológico), com concepções reproduzidas e tomadas como definição do que venha a ser leitura, apenas se apodera de algo que ainda não tem para si, e paradoxalmente cria situações que excluem, silenciam as vozes das crianças que poderiam dialogar com uma pluralidade de vozes presentes nos materiais dados a ler; práticas contrárias aos seus objetivos de leitura, que poderiam complexificar todo o psiquismo infantil (em sua memória voluntária, atenção, controle de conduta, raciocínio lógico, dentre outras funções psíquicas e qualidades humanas), que poderiam permitir a internalização das formas culturais de comportamento e reconstrução das

atividades psicológicas, distanciando-se da biopsicologização da educação, que se prende à medicalização, ao discurso da culpabilização das crianças por não aprenderem a ler, pela suposta incapacidade, pelas defasagens implicadas (fruto de uma opção de como ensinar) e não nas capacidades e viabilidades infantis.

Enfim, enquanto a consciência fonológica se mantiver em primazia nas escolas, secundarizando, o que tenho aprendido no grupo PROLEAO, a consciência gráfico-semântica, na figura de seu líder, pouco poderemos alterar esse estado de situações distantes de gerarmos um país leitor. Ainda ontem reli no jornal: “Apenas 8% daqueles que adentram o mundo do trabalho são proficientes em leitura, são capazes de compreender e se expressar”.

A escola por princípio deveria zelar pela conquista da humanidade de suas crianças, não só porque é seu dever, mas notadamente pelo direito que cada uma delas tem a todas as riquezas da cultura humana. Ao humano presente em seu meio, aqui, a leitura, a apropriação da atitude e da capacidade de ler. Negar a elas esse direito é não só destituí-las da conquista de sua identidade leitora, de construir suas histórias de leituras, o seu sentido para ser e estar no mundo, para agir, pensar e sentir, em toda sua humanidade, mas é abortar suas potencialidades, é assassiná-las em palavras-signos, é assassiná-las em leituras. As crianças não são incapazes como muitos de nós as levamos a crer, mas vão criando imensas reservas cognitivas, justamente pelas “dificuldades de ‘ensinagem’” que “no fundo, no fundo” representam as próprias reservas cognitivas de sua Educação Básica e de sua formação inicial no Ensino Superior.

Para finalizar, vale lembrar que se as crianças são o que de mais lindo existe no mundo, porque são a nossa esperança no futuro. Matá-las, neste prisma, é contribuir para que o estado de coisas deste país continue sendo deplorável e vergonhoso nas diversas esferas da vida. É preciso celebrar a vida literária, **celebrando as possibilidades leitoras infantis, pois as crianças necessitam, podem e apreciam ler já desde a pequena infância.**

Viver a pátria amada BRASIL é viver leituras, em sendo leitor!

Referências

ARENA, D. B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 157-185.

_____. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. (Org.). **Atuação de professores**. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.

_____. Para aprender a ler na primeira galáxia de Gutenberg (ou para entrar na segunda). In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE. 12. 2004. Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2004. V. 1. p. 7567-7577.

- ARENA, D. B. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, A. C. (Org.). **Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento**. Presidente Prudente, SP: Meioimpresso, 2005. p. 21-30.
- _____. Bakhtin e alfabetização. **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. v. 17. n. 160, p. 71-89, 1992.
- _____. **A leitura no início da escolaridade: ouvir e ver**. 1996. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1996.
- BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set/dez. 2006.
- _____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- _____. **Formas e sentido: cultura escrita: entre distinção e apropriação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- FOUCAMBERT, J. A. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.
- _____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- _____. **Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- GIROTO, C. G. G. S. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância**. Tese de Livre-docência. Universidade Estadual Paulista. FFC. Unesp. Campus de Marília, 2006a. 290p.
- _____. **Memórias de uma “professora de professora”: os sentidos de minhas aprendizagens**. Memorial. Livre-docência. Universidade Estadual Paulista. FFC. Unesp. Campus de Marília, 2006b, 194p.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, v. 2, 1993.
- _____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, v. 3, 1995.
- _____. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, v. 4, 1996.