

A LEITURA PARA AS CRIANÇAS: IMPORTÂNCIAS, GOSTOS E ESCOLHAS

LA LECTURA PARA LOS NIÑOS: IMPORTANCIAS, GUSTOS Y ELECCIONES

HOW CHILDREN INTERPRET READING: IMPORTANCES, TASTES AND CHOICES

Mônica de Souza Serafim*

Universidade Federal do Ceará - UFC

Glaís Sales Cordeiro

Universidade de Genebra - UNIGE

RESUMO: Este artigo tem por objetivo investigar o comportamento leitor de alunos de 1ª a 3ª séries do ensino fundamental. Empreenderemos nosso trabalho baseando-nos, principalmente, nas contribuições de Chaveau (2002 e 2007), Soares (2005) e Ferrara (2007). Para realizar esta pesquisa, utilizamos um corpus composto por 71 entrevistas semi-estruturadas realizadas na escola em que estes alunos estudavam. Os resultados de nosso estudo demonstraram que: 1) as leituras realizadas pelos alunos variam de uma série para outra; 2) os alunos gostam de ler; e 3) os alunos reconhecem a importância da leitura para a vida escolar e extra-escolar.

PALAVRAS-CHAVE: comportamento leitor; leitura; ensino fundamental.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo investigar el comportamiento lector de estudiantes de 1º a 3º grado de la enseñanza primaria. Nuestro trabajo se basa principalmente en las contribuciones de Chaveau (2002 y 2007), Soares (2005) y Ferrara (2007). Para llevar a cabo este trabajo, se utilizó un corpus compuesto de 71 entrevistas semi-estructuradas realizadas en la escuela que los alumnos estudiaban. Los resultados de nuestro estudio demostraron que: 1) las lecturas realizadas por los estudiantes varían de un grado a otro; 2) a los estudiantes les gusta leer; y 3) los estudiantes reconocen la importancia de la lectura para la escuela y la vida fuera de ella.

PALABRAS-CLAVE: comportamiento lector; lectura; educación primaria.

ABSTRACT: This paper aims to investigate the reader behavior of students from 1st to 3rd grade of elementary school. We will undertake our work based on mainly the contributions of Kleiman (1993), Pennac (1994) and Chaveau (2002 and 2007). To perform this work, we used a corpus composed of 71 semi-structured interviews conducted in the school where the participants study. The results of our study demonstrated that: 1. readings performed by students vary from one grade to another, 2. students enjoy reading and 3. Students recognize the importance of reading for school life and for the life outside school.

KEYWORDS: reader behavior; reading; basic education.

1 NOTA INTRODUTÓRIA

A leitura é um dos grandes objetivos almejados por todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem: pais, professores, gestores e alunos. Aos primeiros, a importância incide sobre o domínio da lecto-escrita ao final da alfabetização, afinal um grande investimento foi feito ao longo de todo um ano; aos gestores, a importância deve-se às constantes avaliações feitas pelos órgãos reguladores da educação; aos professores, a importância deve-se a uma espécie de “prestação de contas” aos pais dos discentes sobre o tempo passado na sala de aula; e aos alunos a importância incide sobre uma demanda ainda maior: mostrar aos pais, aos professores e a si mesmos o resultado de tanto investimento e esforço. No entanto, esta cobrança, na maioria das vezes, centra-se apenas no domínio do código, o que caracteriza uma concepção bastante equivocada sobre leitura.

Segundo Curto et alii (2000), ler consiste na interpretação e adivinhação sobre o que o outro quer nos dizer, extrapolando, portanto, a ideia da relação direta entre leitura e decodificação.

Sobre o vínculo entre decodificação e compreensão textual, o autor (2000, p. 47) nos diz que “decifrar sem compreender é um sintoma de hábitos prejudiciais, em que se separou o mecânico do compreensivo [...] Ler é compreender um texto. Compreender é um ato cognitivo, ou seja, o resultado de uma atividade mental”.

* Email: monicasserafim@yahoo.com.br.

Assim, a leitura é compreensível na medida em que lemos de forma ativa, ou seja, quando somos capazes de antecipar interpretações, reconhecer significados e identificar erros e dúvidas.

Estas considerações sobre o que é ler permitem-nos refletir sobre o comportamento leitor de alunos de 1ª a 3ª série do ensino fundamental.

2 O ENSINO DA LEITURA: ALGUMAS REFLEXÕES

A leitura, neste trabalho, será enfocada não apenas sob uma perspectiva escolar, mas como uma atividade que possibilita a construção da identidade e da cidadania, portanto, uma atividade social.

Esta visão socioeducativa de leitura, acreditamos, só é possível se houver um estímulo das universidades e das próprias escolas por meio de uma formação reflexiva, que conduz a mudanças e tomadas de decisões guiadas pela reflexão sobre a prática pedagógica. Assim, a constante reflexão sobre esta prática mobiliza os conhecimentos do professor na tentativa de acabar com o hiato entre teoria e prática.

Segundo Lerner (1996), o conhecimento que o professor possui sobre os conteúdos escolares não basta para uma prática eficaz na sala de aula, é necessário que ele reflita sobre sua atividade docente, o que pode levá-lo a perceber suas concepções e, conseqüentemente, analisar os conteúdos selecionados.

Em se tratando do ensino da leitura, um propósito didático muito importante deve fazer parte das reflexões do professor: a concepção de leitura como uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizarem esta habilidade para a vida. Tal postura leva o professor a fazer uma articulação entre os propósitos escolares e sociais da leitura.

Desse modo, as reflexões dos professores e dos alunos os levariam a pensar sobre o que é a leitura e, certamente, reformularem, respectivamente, sua prática pedagógica e suas intenções na aprendizagem.

Segundo Kleiman (1993, p. 50), como a leitura é vista pelos professores de modo “massacrante”, imposto, o trabalho com a leitura também o é.

Tal postura diante do ensino da leitura é reflexo do tecnicismo educacional proliferado nos anos 60, cuja inspiração eram os modelos behavioristas de aprendizagem, que nortearam uma prática pedagógica controlada e dirigida por atividades mecânicas.

Nesta época, a leitura era concebida como decodificação, objeto de ensino e como atividade meramente cognitiva. Esta concepção de leitura via o ato de ler como a conversão de letras em som, o que formou uma massa de leitores capazes de decodificar textos, mas com grande dificuldade de compreendê-los.

As propostas de ensino apoiadas nesta concepção ascendente privilegiam as habilidades de decodificação e acreditam que o leitor compreende o que lê porque pode decodificar o texto completamente. Tal concepção centra-se totalmente no texto e não explica, segundo Solé (1998), o uso de inferências e a formulação de hipóteses para construir o sentido da leitura.

Atualmente, ainda encontramos práticas de ensino norteadas pelo tecnicismo, que foi o modelo educacional mais enraizado nas escolas, provavelmente, por permitir um controle maior sobre o ensino-aprendizagem. Afinal, os professores têm um modelo a obedecer e os alunos um modelo a seguir.

A atividade escolar que privilegia o mecanicismo em leitura é, principalmente, a oralização que, segundo Smith (1999), prejudica o desenvolvimento de estratégias cognitivas, pois a velocidade dos olhos é maior que a da boca, o que faz o sujeito ler, mesmo silenciosamente, devagar e com subvocalização.

Pior que a adoção de um modelo equivocado de leitura é a adoção de modelos considerados incoerentes entre si. Segundo Kleiman (1993, p. 27), a escola oscila entre as concepções estruturalista e psicolinguística, criando assim *a pedagogia da contradição*, pois

Nos primeiros contatos com a leitura, aprende-se o alfabeto para um dia, no futuro, compreender o texto e oraliza-se a leitura para aprender a ler silenciosamente. Fragmenta-se o texto para aprender a perceber

o todo, um tema, uma idéia principal. Impõe-se um mesmo texto ao grupo para se desenvolver o gosto individual pela leitura, a relação estética e de prazer íntima e privada. Procura-se fazer com que o aluno responda somente o que está previsto na leitura do professor ou do autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo.

Mudando a concepção mecanicista de leitura, teríamos, segundo Orlandi (1998), uma visão sociodiscursiva de leitura, a qual possui dois objetivos fundamentais: um interno, que visa à compreensão dos mecanismos de construção do significado; e um externo, que questiona os processos de seleção da leitura junto aos que trabalham diretamente no seu ensino.

A leitura, vista nessa perspectiva, mostra que a reflexão sobre o funcionamento discursivo da compreensão tem um retorno que incide sobre uma questão crucial para o trabalho com a leitura na escola: a constituição dos processos de significação. Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentido. Assim, esta visão de leitura engloba a interação entre os participantes desta atividade - leitor, autor e texto -, o que corrobora com uma visão interacionista de língua (ORLANDI, 1998).

Tal concepção de leitura parece-nos mais consistente para o ensino-aprendizagem da leitura, pois nos leva ajuda a entender que compreender é recriar significado a partir das informações textuais e de conhecimento de mundo, por meio de inferências de elementos implícitos no texto. Desse modo, elaborar questões para permitir aos alunos perceberem as entrelinhas do texto é um ótimo recurso para desenvolver a compreensão leitora dos discentes e deveria, portanto, ser uma prática mais comum na escola (ORLANDI, 1998).

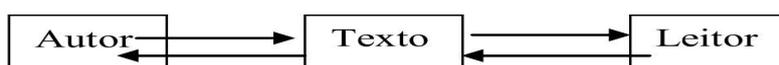
Ainda com base na concepção sociodiscursiva, podemos pensar que a leitura crítica pressupõe não apenas compreensão, mas também interpretação do texto. Para tanto, é necessário analisar, questionar o texto para resgatar significados ocultos. Os elementos para uma leitura crítica envolvem compreensão global do texto e interpretação, como análise e conhecimento. O outro elemento presente no modelo sociodiscursivo é o contexto cultural, o qual nos permite inserir no texto relações intertextuais.

Segundo Fiorin (2007), a leitura de um texto requer a intercalação de suas partes, pois além de objeto linguístico, o texto é um objeto histórico, o que implica dizer que seu sentido se constrói por meio de mecanismos extra, intra e intertextuais.

Neste trabalho, acreditamos que ler é saber utilizar com destreza as habilidades de decodificação e compartilhar com o texto os objetivos, as ideias e as experiências de mundo do leitor, considerando que, para a eficiência da leitura, é necessário o envolvimento do leitor em um processo de previsões e inferências que se apoiam nas informações proporcionadas pelo texto e na bagagem do leitor enquanto alguém historicamente situado.

Também se espera que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura se constitua em um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que geram a construção do texto e do controle de tal compreensão.

Sem privilegiar o texto ou o leitor, no modelo sociodiscursivo de leitura, a construção dos sentidos de um texto ocorre por meio de um processo ativo e dinâmico entre o autor e o leitor via texto, portanto, atrelado à compreensão dos elementos sociais, como podemos visualizar no esquema abaixo:



Tal esquema mostra, segundo Cicourel (1974), que as informações não estão cristalizadas no texto. Este somente oferece pistas indiciais para o leitor que, para serem transformadas em informações, precisam do uso dos vários níveis de conhecimento do leitor.

O modelo sociodiscursivo de leitura também leva em consideração a leitura de textos não-verbais. Esse tipo de leitura, muito realizada pelas crianças, segundo Kress (2003), insere a criança em práticas de letramento visual, definido, segundo Kress e Van Leuween ([1996] 2006), como um grupo de competências que o ser humano pode desenvolver, vendo e, ao mesmo tempo, integrando outras experiências sensoriais na leitura de imagens. Ou seja, como uma habilidade para interpretar e usar as imagens dos textos e entender como

elas podem ser usadas para propósitos particulares em contextos específicos, como a leitura na escola, por exemplo.

O desenvolvimento desta habilidade permite que as pessoas discriminem e interpretem as ações visíveis, os objetos, os símbolos naturais ou artificiais, enfim, as diversas imagens que encontramos nos diversos ambientes. Através do uso criativo dessas competências, somos capazes de nos comunicar com os outros, apreciar e compreender as obras-primas de comunicação visual.

Para Kress e Van Leeuwen ([1996] 2006), essa habilidade, muito comum entre as crianças, mostra-nos a habilidade que elas têm de (re)construir o significado do texto ao atribuir significado àquilo que não é verbal.

3 OS ALUNOS E A LEITURA: IMPORTÂNCIAS, GOSTOS E ESCOLHAS

O objetivo maior de investigação desse trabalho foi investigar o comportamento leitor de alunos de 1^a a 3^a série do ensino fundamental. Assim, para que pudéssemos realizar este estudo, realizamos uma entrevista do tipo semi-estruturada com 71 alunos pertencentes ao ensino fundamental, de uma escola pública da capital cearense.

Neste trabalho, definimos entrevista não como um simples diálogo, mas como “uma discussão orientada para um objetivo definido que leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa” (ROSA; ARNOLDI, 2006, p.17).

Essa técnica de coleta de dados pode ser de, pelo menos, dois tipos: estruturada, quando as respostas são fechadas e não permitem discussão entre entrevistador e informante e semiestruturada, cujas questões, segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), “seguem uma formulação flexível, e as consequências e minúcias ficam por conta dos discursos dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente”.

Nossa opção pelo segundo tipo deve-se, primeiramente, pelos sujeitos que constituem essa pesquisa, as crianças, principalmente, as que estão nos primeiros anos de escolarização. Acreditamos que elas, concebidas como sujeitos reais e que possuem diferentes experiências com a linguagem, estariam sendo subvalorizadas, se apenas as pedíssemos para responderem questionários objetivos, que nos levassem apenas aos dados quantitativos.

Depois, elegemos a entrevista semiestruturada pelo objetivo desse trabalho. Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p. 31), se o pesquisador busca respostas mais subjetivas, que “dizem respeito à avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos”, esse tipo de entrevista seria mais favorável. Além do mais, a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador um questionamento mais profundo e subjetivo em sua investigação, bem como leva os envolvidos na pesquisa, em nosso contexto o pesquisador e a criança informante, a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade, afinal, na faixa etária das crianças com as quais trabalhamos, dificuldades, como vergonha e resistência à situação, são mais acentuadas.

Os participantes desta pesquisa foram identificados, apenas, pela letra inicial de seus nomes.

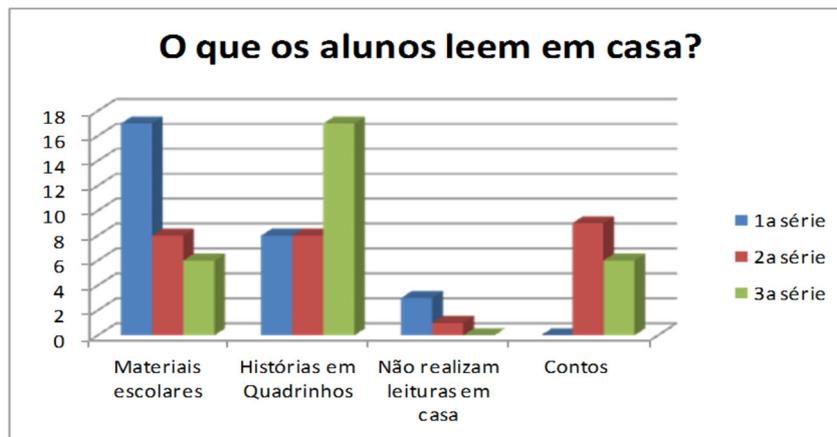
Entre as questões que colocamos para os alunos, perguntamos-lhes sobre os materiais que eles mais leem em casa. As respostas foram diferentes entre as séries, como podemos conferir no Gráfico 1.

Este gráfico mostra que o tipo de leitura mais realizada pelos alunos da 1^a série (60%) é o de materiais escolares, tais como os livros didáticos, os cadernos escolares, os exercícios fotocopiados e a agenda escolar; para os da 2^a série, as leituras são mais diversificadas, uma vez que o percentual de alunos que afirmaram ler os materiais escolares (32%), as histórias em quadrinhos (32%) e os contos (36%), foi praticamente o mesmo e, para os da 3^a série, a leitura de história em quadrinhos (56,6%) é a mais realizada.

A preferência dos alunos da 1^a série pela leitura dos materiais escolares pode ser explicada, provavelmente, pelo desejo das crianças de aprenderem a decodificar os textos escritos e como esse tipo de material lhes é

mais acessível, torna-se importante e, muitas vezes, o único aliado para tal fim. Isso pode explicar, nesta pesquisa, porque a maior parte dos alunos associava a leitura às atividades escolares.

Gráfico 1 - O que os alunos leem em casa?



Esse resultado nos mostra ainda a grande presença desse tipo de material na vida intra e extraescolar dos alunos, fato que evidencia uma visão escolarizada de leitura e que, segundo Silva (1990, P. 51), não favorece outros objetivos para as práticas de leitura: “Para que ler? Para reproduzir de forma ingênua a sociedade ou para enfrentar suas contradições e seus desafios?”.

Outro dado que essa realidade nos mostra é o pouco acesso que os alunos têm aos diversos materiais escritos que circulam fora da escola. Provenientes de lares carentes financeiramente, a aquisição de livros, revistas ou jornais era bem rara, segundo a aluna F, da 1ª série:

P. F, na sua casa alguém compra livros, jornais e revistas?

A. Não tia, isso é muito caro. Se meu pai comprar essas coisa nós fica sem o que comer e também não vai dar pra pagar as conta do mês.

P. Mas você gostaria de ler outros materiais que não fosse o livro da escola?

A. Tia, eu gostaria, mas é assim, quando eu quero ler alguma coisa assim, eu peço emprestado a alguém daqui de perto. Às vez eles tem, às vez não. Mas, por exemplo, às vez eu nem preciso pedir livro porque tem o DVD que conta uma história como tem nos livro.

Essa fala de F evidencia, mais uma vez, a forte presença da cultura oral nos lares dos alunos, principalmente devido às condições financeiras desfavoráveis em que vivem e que os afastam da possibilidade de adquirir materiais escritos para a leitura como uma atividade prazerosa, desvinculada, por alguns instantes, das atividades estritamente escolares. A leitura, como nos disse F., é vista como objeto para obtenção de notas, para resolução e correção de tarefas.

O uso, em casa, dos materiais emprestados pela escola, como os livros paradidáticos, segundo os alunos, era, algumas vezes, controlado pelos pais, que não os deixavam manipulá-los sem a presença deles, pois os alunos podiam rasgá-los ou perdê-los; outras vezes, esse material era utilizado de forma aleatória, pois como eles não sabiam ler alfabeticamente, gostavam de folheá-los, como nos mostra J., aluno da 1ª série:

P. J., O que você gosta de ler quando você está em casa?

A. Tia, eu não sei ler as palavras assim como tu sabe, certo, mas eu gosto de pegar meus livros do colégio, revisitinha para ver as figuras e como tem coisa escrita, que um dia eu vou saber.

O segundo tipo de leitura mais realizada pelos alunos da 1ª série, 28,5%, foi a de histórias em quadrinhos.

A leitura deste gênero é realizada ora de modo individual, quando as crianças faziam a leitura incidental, ora era realizada com a ajuda de algum membro da família, geralmente, a mãe.

Acreditamos que esta grande presença de Histórias em Quadrinhos nos lares das crianças deve-se, primeiramente, ao baixo custo dessas histórias e depois porque a união gráfico-visual deste gênero permite à criança interpretar a imagem, mostrando, assim, que a linguagem deste gênero sugere e emociona. Segundo Eisner (1991), essa organização das histórias em quadrinhos mobiliza uma linguagem que se vale da experiência visual muito comum ao autor e aos leitores.

Um dado também curioso sobre os alunos da 1ª série foi a não realização de leitura de contos em casa. Isso se deu, provavelmente, pelo não acesso desse material em suas residências, pois na escola era esse o material mais lido por eles, uma vez que seu acesso era facilitado na biblioteca escolar. Nesse contexto, o acesso à leitura literária só se tornou possível por meio da escola, evidenciando, assim, a importância dessa instituição para a formação do leitor, importância por ser, principalmente (e muitas vezes primeiramente!), o professor quem introduz a leitura no universo do aluno, como ressaltou Silva (2003, p.109): “Quando falo de escolas, remeto-me especificamente ao trabalho dos professores, como fundamentado em concepções de mundo e em preparação técnica para a prática do ensino da leitura”.

Para os alunos da 2ª série, os materiais mais lidos eram mais diversificados: os materiais escolares, as histórias em quadrinhos e os contos infantis apresentaram, praticamente, o mesmo percentual: 32%, 32% e 36%, com um ligeiro acréscimo da leitura dos contos. Estes tomados emprestados, semanalmente, na biblioteca da escola, pois, segundo o aluno L: “os pais não tinham dinheiro para comprar livro de história porque era caro”.

Curioso que as crianças tomavam emprestado esse material na biblioteca da escola e logo tratavam de guardá-los na bolsa “para a tia não tomar”.

Vimos nestas duas ações, de alugar livros e de escondê-los, primeiramente, a importância da biblioteca em uma escola que realizava um trabalho bem ativo para o desenvolvimento da leitura, como o aluguel de livros, a contação de histórias, a campanha para a conservação dos livros, a indicação de livros pelos colegas, atividade que consistia na escolha de um livro por um aluno, que não o iria ler, mas sim indicá-lo para que um colega de sua sala de aula o fizesse durante o fim de semana. Depois, pudemos ver a atitude, talvez, punitiva da professora para as crianças, uma vez que não admitia outro material na sala de aula, que não aqueles didáticos (os livros, os cadernos escolares e a agenda). Com este comportamento, a professora, certamente, deixava passar uma excelente oportunidade de fomentar o prazer da leitura em seus alunos: o material era obtido na escola para ser lido em casa, pois, segundo a aluna M:

aquele livro não estava sendo trabalhado nas aulas, aí se a gente ler aqui na classe, a tia P. toma e só devolve se a minha vier aqui falar com ela.

Acreditamos que a satisfação das crianças de ler em casa ocorre pelo seu caráter descompromissado, sem que seja exigida alguma coisa em troca: “não há nenhuma muralha de conhecimentos preliminares em torno do livro, não há perguntas, não há deveres, nem explicação de vocabulário” (PENNAC, 1994, p. 121).

A leitura realizada em casa, geralmente, dá-se por fruição: as crianças podem passar horas a fio neste tipo de atividade, uma vez que seu objetivo não é o de pressioná-las para alcançar uma determinada nota, mas sim o de levá-las a esquecer do tempo, a compartilhar os sentidos, a imaginar os fatos, a folhear o livro.

Já para 56,6% dos alunos da 3ª série, as histórias em quadrinhos foram o material preferido para leitura, compradas em bancas de revistas ou emprestadas pelos colegas da escola ou do bairro ou por algum parente, como os primos.

Essas práticas de leitura das crianças da 3ª série revelam a preferência secular delas pelos gêneros do mundo narrado, como as histórias em quadrinhos e os contos, ou como elas gostavam de chamar, revistinhas e historinhas. Isso nos sugere que o trabalho com a leitura para ser mais eficaz deve procurar transformá-la em uma atividade incorporada ao dia a dia da criança e que, segundo Chaveau (2007), precisa estar ligada às descobertas, às emoções, às observações e aos interesses delas pelo material a ser lido.

Além disso, em se tratando do gênero histórias em quadrinhos, sabemos que o uso de exemplares autênticos na sala de aula é um excelente instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura, pois, segundo Vergueiro (2009), apresenta uma série de vantagens, como: a) os alunos gostam de ler estes textos; b) a conjugação de palavras e imagens amplia a compreensão textual; c) a diversidade de assuntos que podem ser trabalhados;

d) o fácil acesso ao gênero; e) o caráter elíptico da linguagem dos quadrinhos, uma vez que leva o leitor a imaginar os momentos que não foram representados graficamente; f) a utilização em qualquer nível escolar e g) o baixo custo.

Ainda sobre as histórias em quadrinhos, vemos que a leitura desse gênero pelas crianças permite interligar o texto com a imagem o que, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), amplia as possibilidades de significado de uma mensagem.

A leitura de contos e de materiais escolares aparece em segundo lugar na preferência de leitura que os alunos da 3ª série realizam em casa, com um total de 21,7% para cada um deles.

Outra questão que nos chamou atenção foi o percentual baixo de alunos, em todas as séries, 11,5%, na 1ª série, 4%, na 2ª série e 0%, na 3ª série, que afirmou não realizar leituras em casa.

Quando os alunos da 1ª série responderam que não leem nada em casa, significa que eles não leem alfabeticamente, no entanto, atualmente, pensamos a leitura em um sentido mais amplo: busca-se compreender não apenas o texto verbal, mas também o não-verbal, afinal, nem sempre a palavra é o elemento central de um texto (FERRARA, 2007).

Outra questão ainda sobre o que os alunos leem em casa diz respeito à mudança em relação ao que se lê e onde se lê, como nos revelou T: “tia, a gente lê tudo, o tempo todo, em casa eu preciso ler a caixa das coisas para mim saber o que vou comer, é bem rápido, mas eu leio.”

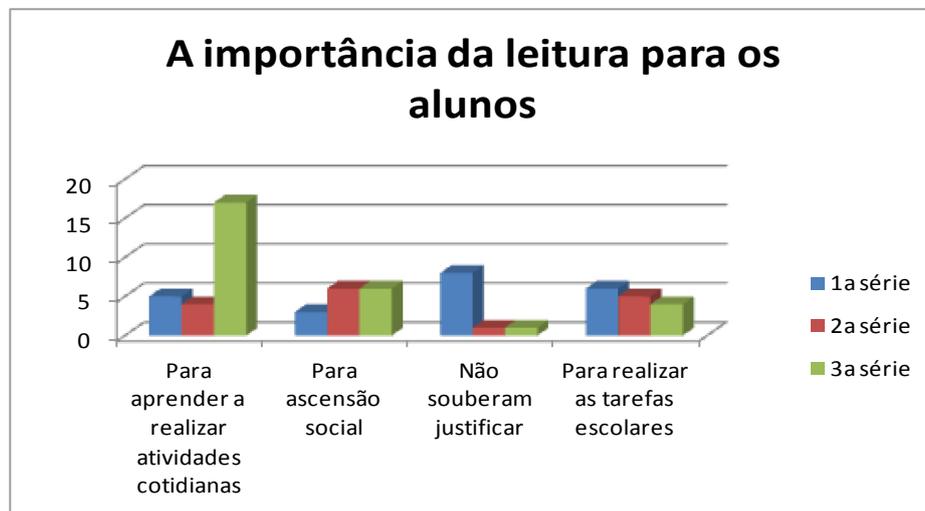
Essa frase, dita por um aluno da 3ª série, nos mostra o quão multifacetada é a leitura. Segundo Chaveau (2007), isso ocorre porque, em primeiro lugar, ela precisa do domínio de um código escrito e por isso a criança, muito feliz por dominá-lo, nos revela o quão ligeiro ela lia os diversos materiais escritos; depois porque necessita de atividades, de estratégias que lhe são próprias como nos disse T., ao ler “a caixa das coisas bem rápido”, mostrando-nos, assim, sua capacidade de adequar a velocidade da leitura ao material a ser lido e, por fim, precisa de uma cultura escrita, de práticas culturais, como a leitura de rótulos mencionada por T e que a insere no mundo da escrita, um mundo, segundo Chaveau (2002), de ideias, de atitudes mentais, de atividades intelectuais, de pensamentos particulares, enfim, um mundo de praticantes que sabem usar a escrita.

Podemos, a partir de então, dizer que os alunos, ao longo dos anos de escolarização, mudam as práticas de leitura por se interessarem por temáticas diferentes com o passar do tempo, mas será que com a mudança das práticas de leitura ler para eles é importante? Por quê? Sobre essas questões trataremos a seguir.

Ao perguntarmos aos alunos se eles consideravam que a leitura era importante, eles foram unânimes: sim.

A importância atribuída à leitura, no entanto, varia de uma série para outra, como podemos ver a seguir:

Gráfico 2 - A importância da leitura para os alunos



Observando os dados dispostos acima, é-nos possível fazer algumas leituras:

- a) Os alunos da três séries acreditam que a leitura é muito importante para a realização das tarefas escolares;
- b) Para a maioria dos alunos da 3ª série, 63,3%, a importância da leitura incide sobre a realização de atividades cotidianas;
- c) Cerca de 60% dos alunos da 2ª e 3ª séries atribuem à leitura importância para a ascensão social;
- d) Muitos alunos da 1ª série, 28%, não souberam justificar a importância da leitura.

A observação dos dados da forma como foi apresentada não nos permite chegar a interpretações precisas acerca da importância da leitura para os alunos, daí passarmos agora para a análise qualitativa dos resultados.

O gráfico 2 nos mostrou que para os alunos da 1ª série a importância da leitura incide sobre a realização de tarefas escolares, provavelmente, por ser esse tipo de tarefa que mais lhes exige ler ao longo do dia. Isso ocorre, acreditamos, porque o aluno encontra-se maravilhado com a descoberta dos significados do código escrito e, muitas vezes, os materiais escolares são os que ele tem acesso mais imediato para tal fim.

Outro dado que este gráfico nos mostra sobre a 1ª série diz respeito aos alunos não saberem justificar porque a leitura é importante. Acreditamos que essa resposta tenha aparecido porque na escola não se fala sobre isso: os alunos aprendem a ler para passar de ano. Qual é a importância de passar de ano? Ser aprovado para uma série mais avançada? Para quê? Por que é preciso avançar na escolarização? São perguntas como essas que devem ser levadas em questão nas escolas.

Para os da 2ª série, a leitura é importante para se conseguir ascensão social: apesar de alguns alunos ainda não saberem ler alfabeticamente, boa parte acredita que é importante saber ler, principalmente, para garantir-lhes um futuro melhor, como revelou o aluno H:

P. H., você acha que é importante saber ler?

A. É tia, é sim.

P. Por quê?

A. Porque quando a gente crescermos, a gente podemos ter um emprego bom, ter nosso carro, nossa casa, nossas coisa.

Essa necessidade de pertencimento social é confirmada por Bortone e Martins (2008, p. 31) para quem o domínio da leitura e da escrita nas sociedades tecnológicas adquire um status cada vez mais privilegiado, uma vez que possibilita aos indivíduos plena participação social, pois “é por meio da leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha os bens culturais que esse tipo de sociedade considera como legítimos, podendo exercer, assim, a cidadania”.

Alcançar a cidadania por meio da leitura é, segundo Bortoni-Ricardo e Sousa (2008), sobretudo, tarefa da escola, uma vez que é nesta instituição que a aprendizagem ocorre de forma sistematizada.

Enquanto instituição sistematizadora da aprendizagem, a escola precisa realizar um trabalho em que a leitura faça parte de todas as atividades, visto que

no mundo em que estamos inseridos, que se encontra em constante transformação, é necessário um modelo dinâmico de aprendizagem, que possa ser capaz de contemplar não só o conhecimento, mas também a sua aplicação na vida real. Com base nesse novo contexto, constata-se que é imprescindível que a esteja no centro das atividades pedagógicas. (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010, p.52)

Finalmente, para os da 3ª série, a leitura é mais importante para que se possa aprender a realizar atividades cotidianas, como nos mostrou L:

P. L. Você acha que é importante saber ler?

A. É tia.

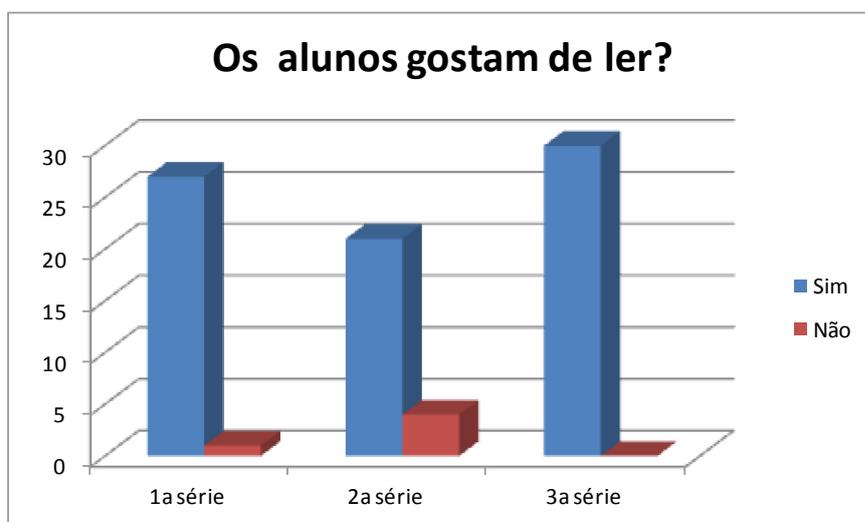
P. Por quê?

A. Porque quando a gente sabemos ler, a gente podemos pegar o ônibus sem perguntar a ninguém, ler as propagandas no meio da rua, ler o nome das comidas e outras coisa mais.

Essa importância que L. atribuiu à leitura é, segundo Chaveau e Rogovas-Chaveau (1993), o que motiva o leitor iniciante a querer cada vez mais ler. Nesse sentido, ler é visto como um meio de interação social e como um meio para se ter consciência de que as diversas práticas de leitura nos permitem circular nas mais diversas esferas sociais. Para as crianças, saber ler, como vimos, é importante, no entanto, será que elas gostam de ler? Por quê? O quê?

Em geral, costuma-se dizer que o brasileiro não gosta de ler. No entanto, não foi isso que encontramos ao entrevistarmos os alunos: a maioria deles, de 1ª a 3ª série, nos respondeu que gosta de ler, como vemos no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Os alunos gostam de ler?



Ao responderem que gostam de ler, os alunos nos demonstraram que ler como prática social extrapola o saber decodificar, uma vez que muitos deles ainda não haviam alcançado esta etapa na leitura.

A leitura, nesse sentido, permitiria que o aluno atribuísse significado ao texto sem passar pelas palavras, mas também explorando outros meios de significação, como as imagens.

O único aluno que nos respondeu que não gostava de ler, P., fazia a 1ª série. Ao ouvirmos tal resposta, logo perguntamos por que e ele nos disse:

A. Porque eu não sei ler.

P. Como assim você não sabe ler?

A. Tia, eu não sei o que quer dizer as letra junta no texto, nesse papel.

Essa resposta nos mostra que o não gostar de ler deste aluno refere-se ao não saber decifrar o código o que, segundo Soares (2005), simplifica demais o verbo ler, tornando-o, nesta acepção, um verbo intransitivo, sem complemento, já que seu referente são as habilidades básicas de decodificar palavras e frases.

Ainda sobre o gosto pela leitura, vimos, nesta pesquisa, que raramente os alunos declaram não gostar de ler. Encontramos apenas quatro que disseram gostar “mais ou menos”. Quando afirmam isso, eles justificam que “os livros têm muitas páginas”, “poucas figuras” “é melhor brincar ou assistir tv”, “é melhor jogar no computador”, por exemplo.

Esse resultado no permite ver a questão de, pelo menos, dois modos: de um lado, o distanciamento de um discurso bastante presente nos mais diversos segmentos sociais de o brasileiro não gosta de ler; e, de outro, que gostar ou não de ler é algo relativo, como nos afirma Soares (2005, p. 135):

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer uma faceta fundamental do problema: quando se diz que o brasileiro lê pouco ou lê mal, o que se está entendendo por ler? Lê pouco o quê? Lê mal o quê? Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer que esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. Para além desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado lê (ou não lê) o quê? lê mal (ou lê bem) o quê? o jornal? o best-seller? Sabrina? Machado de Assis? Drummond? a revista Capricho? Playboy? Bravo? Caros Amigos? Veja, Isto é, Época? A conta de luz, de água, de telefone? A bula do remédio? O verbete do dicionário, da enciclopédia?

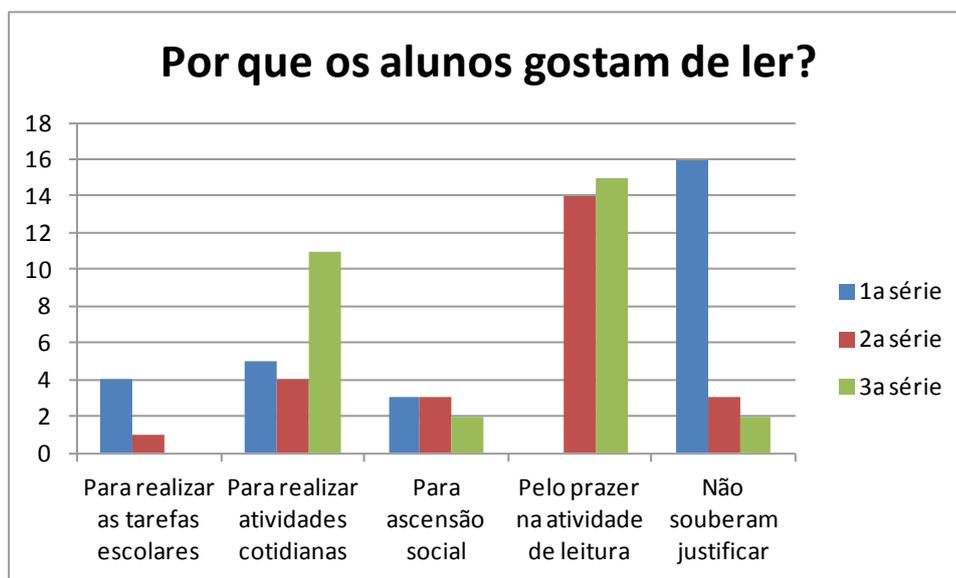
Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler.

Em se tratando do verbo ler, vimos, conforme Soares (2005), quão multifacetado ele o é, sendo, assim, tratemos de conhecê-lo um pouco mais.

Anteriormente, mostramos que os alunos gostam de ler, mas por quê?

O gráfico 4 nos mostra que os alunos gostam de ler porque a leitura lhes permite desempenhar funções extraescolares ou pelo próprio prazer que a atividades lhes propicia.

Gráfico 4 - Por que os alunos gostam de ler?



Um expressivo percentual de alunos da 1ª e 2ª séries gosta de ler porque a leitura permite realizar atividades cotidianas, como ler rótulos, bilhetes, o nome do ônibus e as histórias.

Para esses alunos, ler é bom porque eles podem realizar as tarefas escolares e ainda para ascender socialmente.

Para os da 2ª série, ler é bom pelo simples prazer de ler. Através de uma conversa com o aluno B, pudemos entender o porquê desse gosto pela atividade de leitura:

P. B. Você me disse que gostava de ler. Por que você gosta de ler?

A. Porque eu posso saber das coisa que acontece no mundo.

P. Como assim?

A. Tia, eu gosto de ler porque eu posso mostrar pras pessoa que eu sou sabido, assim ó: elas me pergunta o nome do ônibus e eu sei dizer. Aí também eu posso ler as propagandas no meio da rua, ler o nome das comidas, ler as carta do Correio quando chega lá em casa.

Esse diálogo, que tivemos com B, nos revela que os alunos desde pequenos já percebem que a leitura não é somente “matéria de escola”, ela é uma atividade que até é sistematizada no ambiente escolar, mas que sua realização acontece também nos mais diversos meios sociais, uma vez que ela, segundo Foucault (1994), é uma ferramenta de formação de um pensamento adaptado às inúmeras exigências sociais.

Já os alunos da 3ª série gostam de ler pelo prazer que essa atividade propicia. O gosto pela leitura, nesse caso, consiste na fruição, naquela leitura descompromissada que, segundo Pennac (1997), deixa de ser “ficha de leitura”, obrigatória para o cumprimento escolar, para se tornar quase que um presente, que se recebe sem se pedir nada em troca.

O ler por prazer, como nos disseram os alunos da 3ª série ocorria, geralmente, em casa, como nos contou J:

P. J., como assim você gosta de ler por prazer?

C. Tia, eu gosto de ler porque é uma coisa boa. Porque é legal os livros, os personagens fazem coisas que na vida real a gente não faz.

P. E o que mais você gosta de ler?

C. Historinha.

P. E onde você lê essas histórias, em casa ou aqui na escola?

C. Tia, eu gosto de ler aqui só na sexta, quando a tia deixa a gente ler à vontade porque nos outros dias é só tarefa para a gente saber a letra, a sílaba, a palavra, isso é muito difícil. Lá em casa eu gosto de ler sempre, porque lá eu não tenho que ler pra fazer prova ou pra fazer atividade, eu leio lá em casa quando eu quero e o que eu gosto.

P. E em casa não tem tarefa da escola?

C. Tem, mas é só um pouquinho.

Os alunos da 3ª série, ao nos responderem que gostam de ler pelo próprio prazer na atividade e por motivações mais extraescolares, nos revelaram uma maior consciência sobre a leitura: lê-se não só para aprender as matérias escolares, mas também para entender o mundo e poder participar dele de uma forma mais consciente e, portanto, mais participativa.

Outro dado que ainda podemos analisar diz respeito ao elevado percentual de alunos da 1ª série, 57%, que não souberam justificar porque gostam de ler.

Vimos no gráfico 2 que os alunos desta série foram os que menos souberam justificar a importância da leitura, sendo, assim, podemos concluir que se eles não souberam nos responder porque ler é importante também não nos saberiam responder porque gostam de ler, afinal, quem não sabe a importância de ler não sabe porque gosta de realizar tal atividade.

Esse dado nos mostra que devemos, sim, fomentar a consciência leitora nos alunos para que eles tenham consciência porque a realizam.

Já sabemos, até aqui, que os alunos gostam de ler e por que eles gostam dessa atividade, mas o que eles gostam de ler?

Para os alunos de 1ª a 3ª série, os gêneros do mundo narrado, como as histórias em quadrinhos e os contos infantis, são os preferidos para a leitura.

A preferência por esses gêneros, pelo menos no contexto de nossa pesquisa, deu-se, principalmente, pela influência da leitura na escola: na sala de aula, o conto e as histórias em quadrinhos eram os textos mais utilizados, seja por meio da leitura de livros paradidáticos seja por meio dos textos que estavam presentes nos livros didáticos.

Para os de 2ª série, a leitura preferida é de histórias em quadrinhos e de contos. Essa preferência desses alunos por esses dois gêneros nos mostra bem a fase de transição que eles estão vivendo: a descoberta de outras possibilidades de leitura devido à mudança de idade e ao contato com outros materiais.

Já para os de 3ª série, o gênero preferido foram as Histórias em Quadrinhos. Acreditamos que isso ocorre, provavelmente, devido à composição deste gênero: um misto de linguagem verbal e imagética que facilita a produção de sentido por parte do leitor.

Segundo Barthes (1991, p.34), a relação entre a palavra e a imagem neste gênero seria de complementariedade, de articulação (*relais*), uma vez que ambas “são então fragmentos de um sintagma mais geral, a história”.

Pena que a leitura de Histórias em Quadrinhos, a possibilidade de se explorar a multimodalidade desse gênero, segundo Vergueiro (2009), tem pouco espaço na sala de aula, justamente devido às imensas possibilidades de exploração desse gênero textual, o que demanda do professor um trabalho extra para preparar as aulas. Neste sentido, seria mais cômodo, então, trabalhar com fragmentos das revistas em quadrinhos presentes nos livros didáticos, uma vez que toda a orientação didática já estaria pronta.

Assim, para que a aprendizagem em sala de aula ocorra de modo mais eficaz, o uso conjunto de textos verbais e não-verbais deveria ser uma constante, uma vez que segundo Mayer (2001)¹, a aprendizagem na mente humana ocorre, de pelo menos, três formas.

Primeiramente, pelo processamento da informação por dois canais diferentes, um que processa o material verbal (os textos impressos ou orais) e o não-verbal (as imagens estáticas ou dinâmicas) de forma complementar, já que as palavras e as imagens são qualitativamente diferentes

embora o mesmo material possa ser descrito em palavras e representado em imagens, as representações verbal e visual resultantes não são equivalentes do ponto de vista informacional. Embora o verbal e o pictórico possam se complementar, eles não podem substituir um ao outro. (MAYER, 2001, p. 68)

Depois, pela limitada quantidade de informação que cada canal pode comportar, o que demanda, para se variar essa capacidade, que o ser humano selecione as informações e as conecte entre si bem como ao seu conhecimento prévio.

Por fim, a aprendizagem humana não é transmitida por transferência de conhecimento, mas sim pela seleção, organização e integração de informações.

Eis, provavelmente, algumas razões pelas quais os textos ilustrados atraem tanto a atenção das crianças.

Ainda sobre a leitura para as crianças na 3ª série, pudemos ver, no gráfico 3, o desaparecimento do gosto de ler os materiais escolares, talvez porque elas já compreenderam que o prazer da leitura ultrapassa a finalidade escolar: se ler na/para a escola é importante, ler para além dela também o é.

4 FINALIZANDO, PELO MENOS, POR ENQUANTO....

Numa investigação dessa natureza, não há palavras finais, mas palavras iniciais que servem de dispositivo para novas discussões acerca do estatuto da leitura tanto na esfera intra como extraescolar.

Em meio à complexa tarefa de se estudar a leitura, delineamos um objetivo geral que foi investigar o comportamento leitor de alunos de 1ª a 3ª série do ensino fundamental. Ao analisarmos os dados, observamos que: a) quanto maior a série, mais as leituras não escolarizadas são feitas em casa; b) para os alunos das três séries, a leitura é muito importante para a realização das tarefas escolares; c) para a maioria dos alunos da 2ª e 3ª séries, a importância da leitura incide sobre a realização de atividades cotidianas e como um caminho para a ascensão social; e d) a maior parte dos alunos gosta de ler.

¹ A proposta de Mayer (2001) se funda no “princípio multimídia”, no qual a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando se usa de forma simultânea palavras e imagens. Por palavras, entendemos um material apresentado na forma verbal, usando o texto impresso ou falado. Por imagens, um material apresentado na forma pictórica, como gráficos estáticos ou dinâmicos, ilustrações, fotos, diagramas, animações ou vídeos.

Acreditamos que esses resultados mostram que, em se tratando do ensino da leitura, um propósito didático muito importante deve fazer parte das reflexões do professor: a leitura como uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar esta habilidade para a vida. Tal postura leva o professor a fazer uma articulação entre os propósitos escolares e sociais da leitura.

Desse modo, esperamos que os resultados apresentados possam levar os professores a (re)pensarem sobre o que é a leitura, sua prática pedagógica e suas intenções para o ensino e a aprendizagem.

Acreditamos, ainda, que a leitura na escola ainda precisa de muita reformulação, ainda é necessário torná-la um objeto, sobretudo, social, um pouco mais livre do tratamento, cristalizado, avaliativo e quantitativo, afinal, não cabe mais à escola, em pleno século XXI, ser um abismo entre as necessidades escolares e as sociais.

Certas de que a leitura deve ser um objeto de discussão antes, durante e depois de seu processamento, estamos convictas de que ela não pode ser vista apenas como um produto acabado e suficiente em si, mas como uma habilidade que permite aos indivíduos uma gama de aberturas para o convívio social.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Essais critiques*. Paris: Seuil, 1991.
- BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. *A construção da leitura e da escrita — do 6º ao 9º ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SOUSA, Maria Alice Fernandes de. *Falar, ler e escrever em sala de aula — do período pós-alfabetização ao 5º ano*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Saete Flores. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CHAUVEAU, Gerard; ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane. Le dialogue métacognitif et le savoir lire. In: CHAUVEAU, Gerard; ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane; RÉMOND, Martine. *L'enfant apprenti lecteur: l'entrée dans le système de l'écrit*. Paris: INRP-L'Harmattan, 1993. p. 161-174.
- CHAUVEAU, Gerard. *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Retz, 2002.
- _____. *Le savoir-lire aujourd'hui*. Paris: Retz, 2007.
- CICOUREL, Aaron V. *Cognitive sociology: language and meaning in social interaction*. New York: Free Press, 1974.
- CURTO, Luis Maruny; MORILLO, Maribel; TEIXIDÓ, Manuel. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. v. 1. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- EISNER, Elliot. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan Publishing Company, 1991.
- FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 2007.
- FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ed. Ática, 2007.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 1993.
- KRESS, Gunther R. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.
- _____; VAN LEEUWEN, Theo. *Multimodal discourse*. London: Hodder Arnold Publication, 2006.
- LERNER, Delia. *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- MAYER, Richard. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- ORLANDI, Eni. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. São Paulo: Rocco, 1994.

- SOARES, Magda. “Ler, verbo transitivo”. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.127-144.
- ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa – mecanismos para validação de resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Elementos da pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. *Leitura na escola e na biblioteca*. São Paulo: Papyrus, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- VERGUEIRO, Waldomiro. *Uso das HQs no ensino*. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 3. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7-29.

Recebido em 09/04/13. Aprovado em 19/06/13.