

# **ENTRE O SINGULAR E O PLURAL: RELAÇÃO COM O SABER E LEITURA NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO**

**ESPÍNDOLA**, Ana Lucia – UFMS

**GT:** Alfabetização, Leitura e Escrita /n.10

**Agência Financiadora:** CAPES

## **1 - Introdução**

A preocupação em relação aos primeiros anos de escolarização tem sido, nos últimos 20 anos, constante no Brasil. Isso pode ser observado nas pesquisas acadêmicas onde questões relativas à alfabetização têm estado muito presentes e, ao que tudo indica, por motivo semelhante: a dificuldade encontrada pela escola em alfabetizar todas as crianças que chegam até ela.

Durante os anos setenta, várias pesquisas, vinculadas especialmente às teorias reprodutivistas em suas diferentes versões, apontaram para a existência de uma correlação estatística entre o fracasso escolar e a origem social dos alunos que fracassam. Em se tratando do domínio da língua escrita, essa relação entre origem social e fracasso foi, durante muito tempo, largamente apontada e difundida.

Entretanto, alguns pesquisadores têm insistido na desmistificação do fenômeno chamado ‘fracasso escolar’ e, apesar da irrefutabilidade da correlação estatística, vêm tentando discutir essa questão dando-lhe um novo enfoque, não mais centralizado apenas na relação entre fracasso e origem social, mas sim na busca do entendimento da relação das crianças de camadas populares com o saber. Para essas pesquisas, a maneira como os sujeitos aprendem pode ser vista como uma expressão dessa relação, pois aprender não tem sempre o mesmo sentido para todos os envolvidos.

Os indivíduos que aprendem não passam pelos mesmos processos e nem realizam os mesmos tipos de atividades. A relação que o sujeito estabelece com o saber e o sentido que dá ao ato de ir à escola e aprender coisas não parecem ser respondidos apenas pela posição social dos pais, conforme apontavam as teorias reprodutivistas e é mais complexa que as correlações estatísticas possam demonstrar (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). Nesse trabalho iremos compartilhar algumas das questões apontadas por essas pesquisas.

## **2– Relação com o saber e escola: um novo olhar**

Tendo como interlocutoras diretas as teorias da reprodução gestadas nos anos setenta na França, e que apontavam para a correlação estatística direta entre fracasso escolar e origem social, as pesquisas sobre relação com o saber buscam um entendimento diferenciado dessa questão. Assim, as indagações - por que certos alunos fracassam na escola? Por que esse fracasso é mais presente nas famílias das camadas populares? Por que, por outro lado, crianças oriundas das camadas populares, apesar de todas as condições adversas, conseguem obter sucesso escolar? - deram origem à formação do grupo de pesquisa “Éducation, Socialisation et Collectivités Locales” – ESCOL – do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Paris 8, em 1987 (Charlot, 2000) que vem, desde sua criação, investigando a realidade das escolas que cuidam do que, para nós brasileiros, corresponderia ao ensino fundamental, ensino médio e escolas profissionalizantes.

Para os autores, embora as teorias da reprodução tenham o mérito de ter apontado em termos sociológicos a questão do fracasso escolar que até então era tratada em termos biopsicológicos, elas não conseguem explicar os casos atípicos de sucesso de crianças oriundas das camadas populares bem como de fracassos encontrados entre aquelas vinculadas às camadas médias. Tais casos remeteriam à questão da singularidade dos sujeitos (ibid.).

Para dar conta desta singularidade, primeiramente devemos recusar a projetar sobre o indivíduo as características estabelecidas pela análise de uma categoria sócio-profissional, de uma classe social ou de um grupo. Assim, o indivíduo é uma *síntese humana original construída em uma história* (Charlot, Bautier, Rochex, 1992, p. 19, tradução nossa).

Porém, para compreender a singularidade dos sujeitos faz-se necessário pensá-la em referência ao mundo no qual ela se construiu, pois construí-la demandou uma lógica específica que é aquela da identidade pessoal e da subjetividade, não definida apenas pela interiorização das condições sociais.

O sentido atribuído por uma criança ao fato de ir à escola e aprender coisas não poderá ser investigado partindo-se apenas da posição social dos pais. Para a equipe ESCOL para uma criança obter sucesso na escola é preciso, primeiramente, que ela trabalhe para isso. Porém, o fato de trabalhar não lhe garantirá automaticamente sucesso. Assim, para a equipe, tal afirmação conduz a uma questão: o que faz com que um jovem trabalhe ou não na escola? O que faz que tenha ou não vontade de aprender?

O que é que o mobiliza?

Para que os sujeitos aprendam é necessário, acima de tudo, que haja uma mobilização para isso. Mobilização é aqui entendida como *pôr-se em movimento* (Charlot, 2000 p.54) e, ao contrário de ‘motivação’, que presume uma ação de fora para dentro, esta irá presumir uma ação de ‘dentro’ para fora. Assim, mobilizar-se para algo é colocar-se em movimento, engajando-se em uma determinada atividade. O conceito de mobilização, além da idéia de movimento, remete também para a de recursos e de móbil. Assim, mobilizar é *pôr recursos em movimento e engajar-se em uma atividade originada por móveis* (ibid., p. 55).

O homem, enquanto ser, nasce e, imediatamente, vê-se diante da necessidade de aprender. Esta é uma condição primordial da existência humana. Assim, ao mesmo tempo em que aprende, o ser humano estabelece também uma relação com o saber, que pode ser descrita como:

*O conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação* (Charlot, 2000 p.81, aspas no original).

Para compreender a questão da relação com o saber precisamos entender as histórias como singulares, dando aos sujeitos a palavra para que contem o que os mobiliza na escola e para quê consideram importantes determinadas aprendizagens realizadas na instituição escolar. Assim, nossa investigação buscará ouvir os sujeitos a respeito de seus processos de mobilização em relação à leitura e sobre a importância que dão a seu aprendizado.

### **3– Os dados da pesquisa**

Para a realização do trabalho investigativo foram feitas quatro sessões de observação<sup>1</sup> em duas salas de primeiro e uma de segundo ano do Ciclo I do Ensino

---

<sup>1</sup> A forma de registro utilizado foi a gravação em vídeo das aulas observadas.

Fundamental de uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul<sup>2</sup> além de entrevistas individuais com seis crianças de cada sala perfazendo um total de dezoito entrevistas<sup>3</sup>. Além disso, solicitamos também que as crianças das três classes estudadas escrevessem uma carta à professora contando o que haviam aprendido com ela. Analisaremos primeiramente os dados das entrevistas e das cartas – organizados em duas categorias temáticas e, posteriormente, as observações realizadas em classe, agrupadas em três categorias temáticas.

### **3.1 Relação com o saber**

O primeiro bloco temático refere-se aos saberes citados pelas crianças e nos auxiliam a avaliar a relação epistêmica<sup>4</sup> que eles estabelecem com o saber. Ao pedirmos que as crianças escrevessem uma carta à antiga professora contando-lhes o que haviam aprendido com ela, estávamos tentando apreender o que é, para essas crianças, aprender. Aprender é o que, é fazer o que, é construir que tipo de competência?

Dois tipos de respostas aparecem nas produções das crianças. Um primeiro, para o qual aprender é fazer, tornar-se capaz de realizar uma atividade que antes não era possível. Os aprendizados citados pelas crianças nesse caso são aqueles relacionados com atividades intelectuais: ler, escrever, falar corretamente, matemática, etc. Parece então que aprender para esses alunos é dominar uma determinada atividade intelectual que antes não dominavam.

Por outro lado, aprender pode ser entrar em novas formas relacionais aprendidas com a professora e com a vivência escolar. A escola para um segundo grupo cumpriu uma função que foi além da socialização dos conteúdos escolares: os ajudou, de alguma forma, a adquirir novas atitudes seja diante dos colegas, através da exigência da professora que se tratassem com respeito, seja diante do próprio conhecimento, ao

---

<sup>2</sup> As três professoras regentes das salas estudadas tiveram seus nomes trocados como forma de preservar suas identidades e serão chamadas, neste trabalho, de Ana Maria (professora do primeiro ano do primeiro ciclo, turno matutino), Ruth (professora do segundo ano do primeiro ciclo, turno matutino) e Silvia (professora do primeiro ano do primeiro ciclo do período vespertino). A escola será chamada de Cecília Meireles.

<sup>3</sup> As crianças serão nomeadas pelas três primeiras letras de seu nome.

<sup>4</sup> Segundo Charlot, Quando abordamos a questão do sentido do saber em termos da natureza dessa atividade que nomeamos saber (aprender é fazer o quê? É construir que tipo de competências?), estamos falando de relação epistêmica com o saber que caracteriza a relação entre o indivíduo e a natureza do ato de aprender e do saber. Não está aqui em questão o lado cognitivo (como aprendemos?) e sim o que é aprender e o que é saber (ibid.).

ensinar que o estudo cumpriria uma função em sua vida futura.

Como relação com o saber tem suas raízes plantadas no social, a construção de sentido em relação à escola e ao saber tem origem nos móveis sociais e individuais. Dada a centralidade do processo escolar em nossa sociedade, as concepções das crianças a respeito do que é aprender é também mediada pela escola, trazendo as marcas da própria forma desta lidar com o saber. As respostas das crianças demarcam que a escola é um espaço multifacetado onde se aprende muito mais que conteúdos escolares: aprende-se atitudes relacionais, afetivas e comportamentais, inclusive em relação ao próprio saber.

### **3.2 – Relação com a leitura**

Ao indagarmos as crianças, durante as entrevistas, sobre a importância da leitura, se ela cumpre alguma função, se era possível através dela realizar algo de interessante, obtivemos diferentes tipos de respostas que nos ajudam a compreender qual o sentido da leitura pra elas.

Podemos perceber que as respostas indicam uma rede de colagens de fragmentos onde se entrecruzam as experiências vividas por elas, bem como os discursos presentes na sociedade sobre a leitura: ler é sinônimo de sapiência, de possibilidades de exercer determinadas profissões, de ter acesso a livros bem com a possibilidade de estabelecer uma determinada forma de comunicação.

Foi possível perceber que há quatro grupos de respostas que se destacam e se entrecruzam. Primeiramente, aquelas respostas que evocam a importância da leitura para o exercício do papel adulto, materializado no desempenho de alguma profissão futura: assim, a leitura poderá ajudá-los a constituir-se enquanto adulto e desempenhar um determinado papel social. A importância da leitura, aqui, é remetida para o futuro e não para o tempo presente e por elas vivenciado.

Por outro lado, a leitura poderá desempenhar, também, um papel de transformação em cada sujeito, tendo em vista que, a partir dela, será conquistada uma determinada forma de inteligência.

A leitura poderá exercer funções mais pragmáticas dentro da própria escola, também no futuro, servindo no presente apenas para ser promovido de ‘série’. Aqui ela já não é vinculada propriamente à conquista da sapiência e, sim, aos efeitos que produzirá funcionando como um critério avaliador sobre a retenção e a promoção das crianças.

Mas a leitura, para duas das crianças entrevistadas, serve também para cumprir uma função no presente: ler livros e escrever cartas, ou seja, para inserir-se em práticas sociais de leitura que extrapolam os usos escolares.

Não podemos nos esquecer, ao tentar compreender essas respostas, de duas questões importantes. Primeiramente, que a construção do desenvolvimento humano é social e que, portanto, as apreensões que as crianças realizam sobre qualquer questão estão em íntima relação com o seu desenvolvimento, ocorrendo em determinada cultura e, dessa forma, com o meio social em que vivem. Em segundo lugar que, ao colocarmos tais questões para elas, múltiplas conexões se estabelecem entre os temas, criando, conforme aponta Oliveira (2002) *múltiplos fios de interligação – sons, palavras, imagens, combinações pluridimensionais de tais elementos e conformando-se em relações lógicas, analógicas, afetivas, sensoriais ou complexas de tais elementos* (p.219). Assim, uma infinidade de fragmentos discursivos que circulam no meio cultural da criança estarão interagindo com suas condições psicológicas e se farão presentes em suas respostas.

As vivências de leitura que a criança tem na escola influenciam também suas respostas. Assim, como a leitura na escola recebe um maior destaque em sua função pragmática de cumprir um papel importante para o próprio processo de escolarização, isso também é destacado e apontado pelas crianças.

### **3.3 – A aula**

Embora a relação de cada criança com o saber se inicie antes da escola, tendo em vista que, o ser humano nasce e já vê posta a necessidade de aprender e imediatamente, ao aprender, estabelece, também, uma relação com o saber, a instituição escolar terá um papel fundamental nessa construção. Da mesma forma, a maneira de levar as crianças a adentrar no mundo da escrita terá, em nossa avaliação, conseqüências sobre a relação que elas estão construindo com o saber bem como sobre a leitura desenvolvida por elas. De tal maneira, as ações propostas para alfabetizar, o material utilizado, as situações de aprendizagem vivenciadas pelas crianças, tudo isso irá compor um quadro de referências onde a relação com o saber estará sendo construída e também redimensionada. Tal afirmativa poderá ser constatada nos próximos itens de análise.

Os episódios, retirados das observações registradas em vídeo, serão destacados em itálico, sendo indicado, no início da fala, quem a proferiu. A professora será indicada pela palavra “professora” e as crianças pelas três primeiras letras de seus

nomes. Os comentários adicionais, feitos para tornar a expressão mais compreensível ou descrevendo as atitudes de alunos e professores, serão indicados entre parênteses, também em itálico. Os trechos da gravação em que a fala da pessoa não foi identificada claramente serão demarcados pela palavra “incompreensível”, entre parênteses.

### **3.3.1 - Informações sobre a escrita fornecidas pelas professoras**

As informações fornecidas pelas professoras às crianças, no decorrer das aulas, podem ser classificadas em dois tipos. De um lado, aquelas informações que são fornecidas de forma direta e, de outro, as informações indiretas que são passadas de forma sub-reptícia pelas atitudes da professora durante as aulas.

Como exemplo do primeiro caso, a professora Ana Maria fornece informações diretas às crianças tanto na sessão<sup>5</sup> 1 como na sessão de número 4 dizendo o que é leitura e o que devemos fazer para aprender a ler. Nas palavras da professora, para aprender a ler é necessário juntar as letras e só podemos ler palavras conhecidas. Além disso, segundo a professora, ler é brincar de unir letrinhas.

Na sessão 4, a mesma professora aponta a necessidade de atenção para o aprendizado da leitura, afirmando que *quem fica olhando para fora não vai aprender a ler*.

As informações indiretas sobre a língua escrita são fornecidas em diversos momentos e por diferentes atitudes das professoras. Um deles é aquele em que as professoras consultam materiais escritos na sala de aula mostrando uma utilidade prática da escrita como auxiliar da memória. Ruth faz isso na sessão 2, quando consulta as informações manuscritas sobre o tema que buscou em uma enciclopédia para ilustrar a aula em que iria falar sobre a lua, e Sílvia, tanto na sessão 1 como na 4, quando consulta seu caderno para ver pontos do enredo das histórias (também manuscritas) que está contando às crianças.

Por outro lado, as informações veladas também podem ser de cunho bastante negativo como, por exemplo, quando as professoras não permitem às crianças explorarem a língua escrita e diferentes formas de escrever. Ana Maria, tanto na sessão 1 como na 4, repreende as crianças que tentam escrever coisas que não são ‘conhecidas’. Na sessão 1, ela dirige-se à Thi que tenta escrever uma palavra com as letras CUA que reúne em cima da carteira. A professora o repreende. Na sessão 4, algo

---

<sup>5</sup> Foram realizadas 4 sessões de gravação com variações entre 11 e 76 min.

semelhante também acontece:

*Episódio 5 – (Isa expressa a vontade de escrever uma quadrinha para atender ao pedido da professora de formar frases):*

*Professora: - Isa, o que você quer escrever?*

*Isa (silêncio). Fica em silêncio por algum tempo: - Ba... ta...*

*Professora – (que estava falando com outra criança): O que você quer escrever?*

*Isa: - Ba-ta-ti-nha quan-do nas-ce...*

*Professora: - Mas essa daí você não vai conseguir escrever! Você tem que lembrar uma coisa que você quer escrever com letra que você conhece. O que você quer escrever?*

*Isa (Silêncio)*

*Professora: -Põe aí: A Isa é boa!*

*Isa: (reclamando) - Ah! (faz cara de choro).*

*(Isa começa a copiar algumas palavras que estão afixadas na parede. A professora pega sua folha e apaga o que copiou).*

*Professora: - Não adianta copiar, Isa! Você tem que escrever palavrinhas que você sabe! Não adianta copiar do quadro sem saber o que está escrito! Escreva aí, o que que a Isa é? Isa é o que? Feia?*

*(Sessão 4, em 07 de novembro de 2000)*

Para Lomônaco (op.cit.), o professor é o encarregado de tecer a rede de sentidos em relação ao saber e à aprendizagem das crianças. Ele precisa trabalhar os conteúdos escolares de forma que os alunos se reconheçam nele, não por serem próximos à vida, mas, porque são capazes de fazer com que as crianças se engajem nas atividades aprendidas. No episódio apresentado, Isa parece bastante empenhada na realização da atividade e a professora acaba por fazer o papel inverso do que deveria desempenhar.

Até mesmo por conta da atitude da professora, parece ser possível observar também por parte de Isa aquele subterfúgio apontado por Lahire (1993) de atitudes mínimas como forma - do que o autor chamou - de práticas de resistência. Uma das manifestações dessa atitude é utilizar-se de indícios exteriores para responder a uma determinada questão para dar ao professor a ilusão de que a compreendeu. Isa, em um primeiro momento parece bastante mobilizada em relação à atividade. Porém, ao sentir-se acuada por não receber ajuda da professora para escrever a frase que quer e, ao mesmo tempo, não conseguindo escrever o que a professora solicita, começa a copiar aleatoriamente algumas palavras que estão afixadas na parede. Tenta, dessa forma, convencer a professora de que compreendeu e é capaz de realizar a tarefa solicitada.

O que é possível constatar é que, por tais atitudes, as crianças são ensinadas



desde cedo que, no mundo da escrita, não é permitido experimentar, explorar, buscar informações e aprender a partir de diversas tentativas. A escrita perde, assim, sua possibilidade de dizer coisas que sentimos e queremos expressar e passa a ser vista como algo preso às regras e normas, algo que serve para dizer coisas sem sentido, somente para cumprir uma função escolar. Além disso, a atitude da professora reforça ou ajuda a criar nas crianças a imagem de criança escritora ou não-escritora. Ao não ajudar a aluna que expressa um desejo em escrever algo que para ela é mais carregado de significado que a frase que a professora sugere, a professora contribui para uma determinada forma dessa aluna relacionar-se com a leitura e com a escrita.

Se, como apontam as teorias sóciohistóricas, as crianças constroem seu aprendizado da língua escrita nas interações sociais, o papel do professor, enquanto agente mais experiente com a língua, é fundamental nesse processo de construção. Ao ajudar a criança a escrever palavras que até o momento ela ainda não sabe, o professor contribui para o processo de aprendizagem ativando a Zona de Desenvolvimento Proximal nas crianças, na concepção de Vigotsky (2000). Por outro lado, quando impede as crianças de realizarem tentativas, de experimentarem, fazem com que percam o envolvimento com as atividades.

### **3.3.2 -Mobilização das crianças**

Segundo Lomônaco (op.cit.), quando pensamos a escola, os sentidos da aprendizagem e do ensino aparecem como fundamentais. Por outro lado, para que a aprendizagem aconteça, faz-se necessário o processo de mobilização, quando a criança investe na atividade por acreditar que existem boas razões para fazê-lo (Charlot, 2000).

Para tentar compreender as relações com a escola e o saber que as crianças estabelecem, precisamos discutir como elas se mobilizam em relação às atividades desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Contudo, tendo em vista que a mobilização é um processo interno, como poderemos identificá-lo?

Para responder isso perguntamos às crianças<sup>6</sup> o que gostavam de fazer na escola. Encontramos em geral algumas respostas que parecem refletir a função básica da escola: lá se vai para estudar, para aprender etc., embora algumas crianças tenham dito sentirem-se atraídas pelo recreio, pelas brincadeiras e pelos colegas e não pelo trabalho escolar propriamente dito.

---

<sup>6</sup> No momento das entrevistas.

Porém, algumas crianças explicam, de forma muito clara, o que gostam de fazer e parecem mobilizadas em relação ao saber, especialmente em relação à leitura:

Parece-nos, então, que as crianças ouvidas sentem-se, por diferentes motivos, mobilizadas em relação à escola. Entretanto, como reagem às atividades propostas pela professora?

Conforme aponta Charlot (2000), mobilizar-se para uma atividade é investir nela fazendo uso de si mesmo como recurso. Tentamos identificar, nos trechos gravados, momentos onde as crianças demonstram tal investimento nas atividades e momentos onde isso parece não se fazer presente. Escolhemos dois momentos como ilustrativos da mobilização: quando participam da aula coletivamente e quando manifestam o desejo de escrever determinadas palavras, tal como o manifestado por Isa na sessão 4, já citada anteriormente. No trecho citado, apesar da mobilização inicial, Isa termina totalmente desmobilizada pela atitude da professora.

Nas aulas da professora Sílvia, especialmente nos momentos de ouvir histórias, grande parte das vezes as crianças encontram-se concentradas e respondem às questões que a professora coloca sobre a história. As crianças parecem investir na atividade que estão realizando: pensam sobre ela, trocam idéias entre si e com a professora, respondem prontamente às questões colocadas parecendo atentas ao que é discutido no momento da aula.. Assim, parece-nos que as crianças são postas em movimento pela atividade sugerida tentando, através das ações desenvolvidas, alcançar as metas propostas. Entretanto, em muitos momentos tal investimento não é percebido. O mais comum deles é as crianças se apresentarem dispersas e responderem às perguntas feitas pela professora de forma equivocada.

*(Algumas crianças estão pintando um desenho de coelho e ovos de páscoa. A professora se dirige para Isa): - Isa, pára com isso, Isa!*

*Isa: - Ah! Eu queria faltar!*

*Professora: - Faltar? Faltar para não aprender nada?*

*Isa: - Eu queria faltar sim!*

*(incompreensível).*

*Professora: - Eu vou chorar muito, porque quando chegar no final do ano você vai ficar sem fazer nada e eu vou ficar muito triste.*

*(Sessão 2, em 27 de abril de 2000)*

Quando a professora sai da sala, Isa diz: *Eu não sei porque eu preciso vir pra*

*escola. A tia sabe onde eu moro, ela podia levar essas atividades pra eu fazer na minha casa!* (Conforme registro em diário de campo, em 27 de abril de 2000). Na fala de Isa, tanto na primeira, onde manifesta seu desejo de faltar, como na segunda, onde afirma que a professora poderia levar a atividade para que ela fizesse em casa, fica claro o quanto a escola, naquele momento, está desprovida de sentido para ela. O fato de a professora dizer que, se faltar, não irá aprender nada, parece não ter nenhum poder de convencimento sobre Isa, tendo em vista que, mesmo vindo à aula, ela parece considerar também não estar aprendendo nada, naquele momento, ou, pelo menos, nada que realmente valha a pena.

É interessante lembrar aqui que Isa foi a única criança, das 18 entrevistadas, que relacionou a importância de aprender a ler para ‘a leitura de livrinhos’. Entretanto, apesar de ver uma razão próxima para o aprendizado da leitura, não se sente mobilizada para ela nas atividades sugeridas pela professora naquele dia.

Outro momento também ilustrativo da desmobilização acontece, novamente, entre Isa e Ana Maria. As crianças estão completando várias atividades em uma folha mimeografada de papel sulfite. A folha é dividida em vários blocos, cada qual contendo um tipo de exercício: atividades de ligar as vogais com um traço e posteriormente reescrevê-las; copiar em letra cursiva as palavras que estão escritas em letra de imprensa; cobrir e copiar sílabas formadas por vogais. Isa rebela-se contra tal tarefa e tenta explicar para a professora suas razões dizendo-se incapaz de realizá-la.

Isa tenta usar seus argumentos para convencer a professora que a atividade proposta era difícil, alegando sua extensão. Mas o que ela denuncia na verdade é a falta de sentido de tais tarefas. A professora, entretanto, prefere vincular a atitude de Isa à preguiça. Assim, para mobilizar-se em relação a uma determinada atividade e investir nela a criança precisa descobrir um sentido para ela.

Lomônaco (op.cit.) aponta que, quando os esforços exigidos para aprender uma determinada questão são muito grandes e as perspectivas de sucesso são distantes, a mobilização corre o risco de se dissipar. Parece que isso é o que acontece com Isa no trecho citado.

### **3.3.3 - Relação com o aprendizado da leitura**

A relação das crianças com o aprendizado da leitura será demarcada, certamente, pelas singularidades de cada uma. Assim, algumas crianças adotam uma postura ativa de questionamento do que é repassado na escola: questionam a atividade proposta,

tentam chamar a atenção da professora para expressar seu desagrado, recusam-se a realizar a atividade. Outras, por sua vez, começam, desde cedo, a perceber a função da escrita para dizer coisas que sentem e desejam expressar.

Porém, a forma como as crianças são ensinadas a ler e escrever também será determinante nessa construção de sentidos para o aprendizado da língua escrita. Acreditamos que as respostas das crianças, quando indagadas sobre o sentido da leitura, podem nos servir como guia para pensar o que a escola está fazendo com elas nesse processo.

Perguntadas sobre por que se deve ler, as crianças dizem que é para tornar-se sábio, para desempenhar um papel adulto e para obter sucesso escolar. Duas delas apontam a leitura de livros e a possibilidade de uma forma específica de comunicação. Tais respostas indicam, conforme já assinalamos, uma colagem de fragmentos de experiências por elas vivenciadas e de discursos que circulam em seu grupo cultural. As experiências vividas pelas crianças com a língua escrita são, grande parte das vezes, proporcionadas pela escola a partir das atividades vividas e das significações negociadas. Assim, suas respostas são indicativas também de uma determinada forma da escola lidar com a língua escrita, o que leva muitas delas a remeter o sentido do aprendizado da leitura para o futuro.

#### **4 Conclusão**

Ao longo desse trabalho, tivemos como objetivo discutir a leitura nos primeiros anos de escolarização, enfocando a questão da relação com o saber desenvolvida por alunos de uma escola pública da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Buscamos compreender como as crianças pequenas entram no mundo da escrita e tornam-se leitoras.

Procuramos mostrar que a noção de relação com o saber, adotada por Charlot e colaboradores, traz elementos importantes para a análise das questões propostas, especialmente ao apontar para a dupla dimensão desta relação: uma de cunho social e outra singular, dimensões essas que são inseparáveis e complementares.

Assim, a relação com o saber comporta uma dimensão social, construída nas interações. Entretanto, o sujeito, ao mesmo tempo em que se encontra preso a ela tem, também, a possibilidade dela se libertar (Charlot, 2000). Na escola não acontece diferente. Ao mesmo tempo em que a escola influencia a forma das crianças se relacionarem com o saber, elas podem, por outro lado, dar diferentes significações para

esta influência.

As crianças, por outro lado, buscam a construção de um sentido para a escola. Tal construção origina-se em móveis sociais e individuais. Ao mesmo tempo, a relação com o saber é também mediada pela escola. Ou seja, a escola estará ajudando a criança a construir sentido para o aprendizado. As concepções das crianças a respeito do que é aprender trazem, também, as marcas da própria forma da escola lidar com o saber.

Embora as atividades de leitura não se revelem como algo sempre prazeroso para as crianças, pode-se observar, ao analisar os registros, uma mobilização das crianças em relação a este aprendizado. Entretanto, é possível perceber, também, que o aprendizado da leitura parece estar largamente direcionado a questões futuras, tais como desempenhar um papel adulto e obter sucesso escolar nas séries posteriores. Assim, parece-nos que a relação dos alunos com a leitura é ancorada em suas utilidades futuras, não parecendo que a escola consiga trabalhar com as práticas sociais atuais de leitura.

Conforme já aprendemos com Vigotsky (2000) a aprendizagem é sempre um processo mediado pela ação do outro. As crianças, no momento de aprendizagem da língua escrita - processo mediado por todo o universo social que a cerca - aprende também formas de se relacionar com esse saber. Assim, a partir das nossas análises do material referentes às aulas, podemos afirmar que, apesar de todas as dificuldades presentes no cotidiano escolar, a aula se faz como um espaço de saber especialmente delineado por oferecer às crianças a possibilidade de busca de informações.

Realizamos o registro em vídeo em três momentos distintos do ano letivo como forma de buscar perceber que tratamento era dado à leitura no início, meio e final do ano. Entretanto, não nos foi possível observar nenhuma diferença significativa nesse tratamento. Do início ao fim do ano letivo são desenvolvidos os mesmos tipos de atividades e o fato de grande parte das crianças já serem leitoras com certa competência ao final do ano, não leva as professoras a mudarem a forma de tratamento da leitura.

Parece-nos que há uma divisão clara de duas etapas em relação à leitura: Primeiramente, as crianças devem, através do método silábico, dominar os mecanismos básicos de leitura para, somente após isso, começarem realmente a ter contatos com livros e outros suportes de leitura além das cartilhas. Pareceu-nos que nos dois primeiros anos de escolarização, somente a primeira etapa é cumprida. Não parece haver, por parte das professoras, a compreensão de que os dois processos podem ser desenvolvidos conjuntamente e, ao mesmo tempo em que a criança aprende a ler pode, também, começar a ter contato com diferentes suportes de textos. A linguagem, tal como apontou

Lahire (1993), é tomada como objeto de reflexão nela mesma. Isso irá, em nosso entender, influenciar a forma das crianças se apropriarem desse saber e relacionar-se com ele.

Buscamos demonstrar com tudo que até aqui foi apontado que a maneira como os sujeitos se relacionam com o saber não é determinada completamente pela origem social, mas tem relação com a forma de aprender. Não se pode dizer que há uma forma particular das classes populares se relacionarem com o saber e, conseqüentemente, com a leitura. Entretanto, tal forma de relação será, grandemente, influenciada pela escola e pela maneira do saber ser colocado. Quando pensamos o saber como uma dádiva que é, ao mesmo tempo pronto e acabado e já constituído, teremos uma forma de postura diante dele. Quando, ao contrário, o vemos como um produto dos homens em suas relações sociais – de todos os homens e não apenas de alguns – o pensaremos como algo que deverá ser socializado e conquistado por todos, e não como dádiva que poderá apenas ser ofertada.

Não podemos deixar de dizer que a escola, instituição responsável por introduzir formalmente as crianças ao mundo da escrita, acaba, conforme aponta Kleiman (1999), se descuidando do letramento enquanto prática social e preocupando-se em demasia com a aquisição da língua escrita como forma de sucesso e promoção escolar. Isso influencia diretamente as expectativas que as crianças apresentam a respeito do aprendizado da língua escrita e a forma como irão relacionar-se com ela.

Essa concepção de letramento, ancorada no modelo autônomo, conforme apontado por Street (apud Kleiman, *ibid.*), baseia-se na idéia de que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido e que este estaria vinculado, de forma causal, à idéia de progresso, de civilização e mobilidade social. Nas respostas das crianças e também nas atitudes das professoras isso aparece de forma bastante clara. Na visão tanto de um como de outro grupo, através da escrita poderemos ter acesso a uma vida melhor, obter um emprego, ser mais feliz, enfim... ou, se nada disso for possível, poderemos utilizá-la na escola para ensinar a outras crianças.

As produções ‘linguageiras’, tanto orais como escritas dos alunos, são efeitos de uma prática que apresenta para eles mais ou menos sentido. Sendo assim, a importância do aprendizado da língua escrita e da leitura deve ser largamente discutida com as crianças de forma que fique evidenciada. Para ter sentido dentro da escola faz-se necessário ter claro o que fazemos com tais práticas também fora dela.

Para nós, a importância do aprendizado da leitura e da escrita vai na mesma

direção apontada por Soares (2001) em relação ao bidialetalismo para a transformação: elas poderão desempenhar um papel importante transformando-se em mais um instrumento na luta contra as desigualdades. Não cremos ser a escrita portadora de todas as virtudes mas sua aquisição é um direito que vem sendo sistematicamente negado especialmente às camadas populares e que precisa ser socializado.

Acreditamos que se faz necessário também repensar os currículos dos cursos dos primeiros anos do ensino fundamental no sentido de apontar para a possibilidade das duas etapas de leitura existentes hoje serem superadas, conforme o apontado por Lerner:

*Pôr em evidência que (...) não há diferença entre ler e aprender a ler, ou entre escrever e aprender a escrever, pode contribuir para esclarecer quais são os princípios gerais que devem reger o trabalho didático em leitura e escrita desde o primeiro dia de aula do ensino fundamental – ou da pré-escola – e ao longo de toda a escolaridade (Lerner, 2002, p. 41).*

A partir do fim da dicotomia entre ler e aprender a ler poderemos repensar o espaço escolar como aquele onde, mais do que aprender determinados conteúdos intelectuais – e sem negar em momento algum a importância de tal tarefa – deverá ser também aquele espaço que leve, cada vez mais, o aprendiz a adotar uma determinada forma de relação de saber com o mundo.

Não podemos nos esquecer que a escrita surgiu como uma produção coletiva e para responder a necessidades históricas colocadas. Avançar na direção da leitura a fim de que possa ser vista e vivida dentro do universo escolar como prática social e não apenas como conteúdo escolarizável e escolarizado irá levar, cada vez mais, a superação da escola autofágica, centrada e retroalimentada por ela mesma que, mesmo tendo avançado muito no sentido de superá-la, ainda persiste.

Dessa forma, as crianças poderão ver um sentido para o ato de ler que responda às questões do presente e que não esteja simplesmente balizada pelas promessas de um futuro distante.

### **Bibliografia:**

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Élisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

\_\_\_\_\_ (or.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 15-64.

LAHIRE, Bernard *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires, 1993.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOMONACO, Beatriz. P. *Les sens, les savoirs, les saveurs: enseigner à l'école primaire*.: 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Département de Sciences de l'Éducation, Université de Paris VIII (Vincennes à Saint-Denis), Paris, 1998.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2001a.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.