

ESTUDOS

As práticas de leitura de crianças de cinco e seis anos

Rosana Mara Koerner¹

Resumo

O objetivo do presente artigo é apresentar resultados de uma pesquisa de campo realizada em Joinville (SC), em 2005 e 2006, intitulada “Os gêneros discursivos no processo de aquisição da linguagem escrita”. A principal intenção era o reconhecimento dos gêneros discursivos que circulam no contexto familiar e escolar de crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados aqui apresentados referem-se às práticas de leitura das crianças do Pré-Escolar (crianças entre cinco e seis anos de idade), da Educação Infantil, tanto aquelas por elas reconhecidas no ambiente doméstico como no ambiente escolar. Percebeu-se que há maior diversidade de gêneros no ambiente doméstico e que na escola, desde cedo, são priorizados os gêneros que lhe são típicos. Os principais autores que dão sustentação ao trabalho são: Bakhtin e Marcuschi.

Palavras-chave

Leitura; gêneros discursivos; crianças.

Algumas considerações iniciais

Em um momento em que se avolumam as discussões acerca do que deve se constituir o objeto de estudo das duas primeiras séries da escolarização de 9 anos, verificar o que as crianças que se encontram

Abstract

The objective of the present article is presenting results of a field research named “The discursive genders in the process of written language acquisition” carried out in Joinville (SC) in 2005 and 2006. The main intention was the recognition of the discursive genders that circulate in the familiar and schooling context of children in Children Education and initial grades of the Elementary School. The results presented here refer to the reading practices of Pre school children (children between five and six years of age), of Children Education, the ones recognized by them in both the domestic and the school environment. It was noticed that there is greater diversity of genders in the domestic environment and that in school, since the early age, the genders that are typical to them are prioritized. The main authors that ground the work are: Bakhtin (2000 [1952,1953]) and Marcuschi (2000).

Keywords

Reading; discursive genders; children.

na antessala dessas séries ou já as compoendo reconhecem de leitura em seu entorno ganha uma importância peculiar. Afinal, a leitura certamente se constitui em um dos focos centrais do trabalho a ser desenvolvido nessas séries, seja de forma lúdica, um tanto “sem compromisso”, no 1º ano, seja de forma mais sistematizada (embora não menos atraente) no 2º ano, com vistas já à alfabetização das crianças.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pelo IEL/Unicamp. Professora da Universidade da Região de Joinville. E-mail: rosanamk@terra.com.br

Cabem aqui, então, os questionamentos: o que a criança já sabe sobre leitura? A quais práticas de leitura ela tem/teve acesso em casa e na escola? Qual a concepção de leitura que dá sustentação ao trabalho realizado na escola, especialmente, no presente caso, com crianças de cinco a seis anos?

Tais questionamentos fundamentam-se na premissa de que, com raras exceções, todos nos encontramos, mais ou menos, envolvidos em práticas de leitura. E isto não é diferente para as crianças. É preciso levar em conta que cada criança é um sujeito sócio-historicamente situado e que, portanto, apresenta trajetórias prévias e contemporâneas (de contato com material escrito) diferenciadas. De acordo como o *Referencial curricular nacional para a educação infantil – Conhecimento de mundo* (v.3):

[...] grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc. (MEC/SEF, 1998, p. 121-122).

O texto, cujos portadores são citados no início do trecho acima, é o que dá visibilidade às práticas sociais com a escrita nas quais a sociedade, em geral, se envolve, nelas também inscrevendo a sua participação. Em uma redução bastante precária e extremamente objetiva, poderíamos falar em “portadores de gêneros”, na tentativa de fugir das práticas escolares com a escrita, limitadas à produção de narrações, descrições e/ou dissertações. A quais “portadores de gêneros”, de fato, as crianças têm acesso, considerando-se cada uma em sua individualidade?

A resposta a tal questionamento poderia significar um ponto de partida para o trabalho a ser realizado na escola. É preciso, antes de tudo, identificar quais os gêneros que a criança já conhece, como os conhece e quais aqueles que circulam pelo seu ambiente de convívio. Trazer esses gêneros para o espaço da sala de aula poderá significar para a criança, que naquele momento se encontra insegura diante do inusitado que a espera, um ponto de refúgio. Nesse sentido, pode-se afirmar com Vygotsky (1998, p. 145) que “[...] o aprendizado não se inicia na escola”.

E a escolarização, como continuidade a esse aprendizado, deve evitar, especialmente em sua fase inicial, a todo custo, a rigidez e o didatismo que transforma tudo em “coisa da escola”, inclusive as práticas de leitura. Aliás, essa seria mais uma importante função da escola: impedir a instauração da ideia de que as práticas de leitura que nela têm lugar são as únicas socialmente legitimadas (para boa parte da população, menos escolarizada, somente é leitura o que é feito na escola). Fazer a criança perceber que a escrita é algo presente em seu dia a dia não confere aos procedimentos didáticos a serem adotados a mesma sisudez que lhes é característica no ensino tradicional. Uma relação lúdica, tão natural e familiar quanto possível, poderá ser estabelecida nos espaços escolares, incluindo-se aí a apresentação a gêneros até então desconhecidos. De acordo com Marcuschi:

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção (2003, p. 35).

Quanto mais próximas essas atividades estiverem do que de fato ocorre na vida cotidiana (incluindo-se aí, também, o que acontece no ambiente escolar), mais significativa será a escrita para a criança que está em processo de aquisição. O que se busca, nesse sentido, mais do que a sua alfabetização, é o seu letramento, a sua formação como sujeito capaz de participar de diferentes práticas sociais com a escrita.

Como nos diz Brandão (2001, p. 43): “Acreditamos que, ao levar o aluno a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros, o professor estará contribuindo com sua parcela para formar o *cidadão* no seu sentido pleno.” (Grifo da autora)

Metodologia

Os dados que serão apresentados a seguir foram obtidos por meio de entrevistas feitas com crianças na ocasião tidas como da Educação Infantil, tendo sido envolvidas seis instituições de ensino, duas de cada rede (Rede Estadual – doravante RE, Rede Municipal – doravante RM e Rede Particular – doravante RP). A entrevista foi feita pessoalmente por mim, como coordenadora da pesquisa, e por uma aluna do Curso de Pedagogia da Universidade da Região de Joinville (Univille). As respostas das crianças foram registradas tal qual foram emitidas. O total de informantes é de 108 (crianças de cinco e seis anos, em sua maioria), distribuídas em 41 da RE, 42 da RM e 25 da RP.

O questionário que orientava a entrevista continha nove questões abertas. Para o presente artigo serão apresentados os resultados relacionados às questões que indicam as práticas de leituras das crianças, tanto aquelas que têm lugar no ambiente doméstico (“O que você costuma ler em casa?” e “Seu pai ou sua mãe costuma ler em casa? O quê?”), como aquelas que se concretizam no ambiente escolar (“O que você costuma ler na escola?” e “O que a sua professora costuma ler durante as aulas?”).

Como as respostas se configurassem em uma enumeração de gêneros, para efeitos de tabulação e análise dos dados, foi contabilizada a ocorrência de cada gênero. Para efeitos, ainda, de viabilizar a tabulação de uma variedade bastante grande de gêneros citados, fez-se uso da noção de “domínio discursivo” proposta por Marcuschi (2000), resultando no enquadramento dos gêneros em um ou outro domínio. Em alguns casos, contudo, foi necessária a proposição de novas categorias, ou porque alguns gêneros não estavam previstos no material do referido autor, ou porque a sua especificação poderia trazer informações mais precisas do uso de alguns materiais. É o caso,

principalmente, do gênero *escolar*, aqui representando respostas como: *textos, o que a professora passa no quadro, livros didáticos, ditados, famílias silábicas, palavras, frases* etc. Assim, tem-se o seguinte quadro:

MARCUSCHI

Ficcional, jornalístico, lazer, instrucional, religioso, interpe-
soal, científico, publicitário,
comercial.

OUTRAS CATEGORIAS

Escolar, pessoal, informático,
autoajuda, registro de memória.

QUADRO 1: CATEGORIAS DE DOMÍNIOS DISCURSIVOS

Ressalta-se aqui a grande dificuldade (já assinalada pelo autor anteriormente citado) que representa a definição de a qual domínio discursivo pertencem certos gêneros. Um exemplo disso é a resposta *livro* que pode ser tanto *escolar* quanto *científico*, quanto *ficcional*. Dificuldade igual foi encontrada em algumas respostas que, obviamente, não tinham a preocupação com a denominação do gênero. Nesses casos, para tornar possível não só a tabulação, mas a posterior análise, optou-se pela situação que parecesse ser a mais familiar, mais próxima do que comumente se emprega a respeito de um determinado gênero. Os ajustes e as respectivas explicações são devidamente fornecidos à medida que se fazem necessários. Serão apresentados os resultados, tanto gerais como destacados pelas redes de ensino, de cada uma das questões anteriormente mencionadas, seguidos de reflexões que com base neles foram feitas.

Discussão dos resultados

As questões “O que você costuma ler em casa?” e “O que você costuma ler na escola?” serão apresentadas concomitantemente, uma vez que tal procedimento se mostra interessante para efeitos de comparação. No caso da primeira questão, foram 169 ocorrências e da segunda, 153.

GRÁFICO 1



FORTE: ELABORADO PELA AUTORA.

O ambiente doméstico apresenta uma diversidade ligeiramente superior de gêneros em relação ao ambiente escolar: são oito gêneros citados como práticas de leitura em casa contra seis na escola. Como é, de certa forma, esperado para crianças entre cinco e seis anos, o gênero predominante foi o *ficcional* (em total coincidência nos dois ambientes consultados), indicando que há o acesso a materiais desse tipo, particularmente aqui os *livros de historinhas*, que foram os mais citados. Chama a atenção a relativa frequência do gênero *escolar*, especialmente no caso do espaço escolar. Em casa, foi representado por referências, especialmente, a *tarefas*. Contudo, é preciso ressaltar que foram incluídas, sob esse item, respostas que indicavam a leitura de “palavras soltas”. A criança respondia citando palavras que ela já sabia ler. Considerou-se essa situação como sendo do gênero escolar, porque representa uma atividade típica da fase de alfabetização. Na escola há respostas como *cabeçalho*, *alfabeto*, *letras*, “*trabalhinhos*”. A maior incidência indica já uma forte preocupação para com o processo de alfabetização.

Chama também a atenção o significativo número de respostas *sem relação* com a pergunta (10% de ocorrências em casa e 5%, na escola), aqui agrupando, especialmente, as referências a brincadeiras. De certa forma, tal associação, entre o ler e o brincar, é bastante saudável,

uma vez que a leitura é defendida como atividade que deve ser, particularmente em sua fase inicial, prazerosa, como o é uma brincadeira. A distinção entre o que foi percebido em casa e na escola pode significar que, nesta última, as atividades de leitura já são nomeadas como tais, distinguindo-se das brincadeiras e dos jogos.

Também foram muitas as crianças que responderam simplesmente com um *não sei*. Algumas estavam se referindo especificamente ao fato de não saberem ler, mostrando qual a sua percepção quanto à leitura, como algo relacionado com a decifração de um código. A maioria, no entanto, foi evasiva, podendo o *não sei* referir-se tanto ao fato de não saberem ler como ao fato de não saberem a resposta da questão.

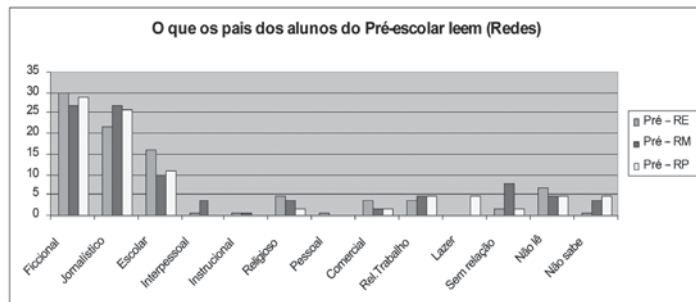
Com relação aos demais gêneros, embora de pouca ocorrência, vale destacar dois pontos. O primeiro refere-se aos resultados do gênero *jornalístico*, com mais que o dobro de ocorrências em casa. Talvez o acesso nesse ambiente seja mais fácil. O segundo, em situação inversa, são os resultados do gênero aqui denominado como *pessoal* (a escrita de nomes, diários etc.). É comum, na escola, o registro do nome nos trabalhos realizados, para efeitos de arquivamento.

Quando vistos pela ótica das redes de ensino, podem ser destacados alguns aspectos mais significativos. Há maior diversidade de gêneros no espaço doméstico, independentemente da rede de ensino. As crianças da RE foram as que citaram menos atividades de leitura e as únicas que responderam *nada*, nos dois ambientes. Vale lembrar que é nessa rede que se encontram as crianças entrevistadas com menor idade. O gênero *ficcional*, de maior ocorrência, apresentou resultados muito próximos nas três redes, o que indica que o *livro* é algo bastante presente na leitura dessas crianças, independentemente da classe social. Na RP há um decréscimo de ocorrências desse gênero do espaço doméstico para o escolar, coincidindo com o aumento das referências ao gênero *escolar* (quase o dobro), também percebido nas duas outras redes, embora com menor queda nas ocorrências do gênero *ficcional*. Isto pode indicar a preocupação com procedimentos já claramente voltados para a alfabetização. Curiosamente o gênero *jornalístico* só foi citado nas redes públicas, especialmente na RM. Talvez seja uma referência à leitura de um jornal que era, na ocasião, distribuído gratuitamente em alguns bairros da cidade.

Já no caso do gênero *escolar*, encontra-se fortemente presente nas redes municipal e particular, indicando um acentuado trabalho de preparação para as atividades escolares, estendendo-as ao espaço de casa. As crianças da RM foram as que menos dificuldades tiveram para responder a questão.

Com relação à questão “Seu pai ou sua mãe costuma ler em casa? O quê?”, os resultados serão apresentados de forma separada, dando destaque às práticas de leitura dos pais e das mães, considerando-se o tempo que a criança costuma passar com cada um no espaço doméstico. Para agilizar a discussão, os dados já serão apresentados de acordo com as redes de ensino. Foram 68 ocorrências na RE, 74 na RM e 34 na RP, totalizando 176.

GRÁFICO 2



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

O predomínio é do gênero *ficcional*, acompanhado muito de perto do gênero *jornalístico*. São resultados esperados, uma vez que mostram aquilo que a criança enxerga em termos de práticas de leitura dos pais. No caso do primeiro gênero referenciado, os resultados apontam para uma provável atividade de leitura de literatura infantil para a própria criança. Excetuando-se uma e outra ocorrência de algum gênero em particular, tem-se que os resultados nas três redes são bastante semelhantes, indicando que as crianças percebem as atividades dos pais de modo muito próximo, independentemente de sua condição econômica.

Interessante observar que há alguns casos de gêneros que obtiveram ocorrência apenas nas redes públicas, como é o caso dos gêneros *interpessoal* e *instrucional*, geralmente representando respostas como *cartas, bilhetes e receitas culinárias*. Já o gênero *lazer* só foi referenciado na RP, lembrando que se trata aqui da leitura de *histórias em quadrinhos, canções e adivinhações*. São materiais cujo acesso depende de compra. As crianças da RP foram as que apresentaram maior dificuldade em identificar as práticas de leitura dos pais e, as da RM, as que deram mais respostas *sem relação: dorme direto, só assiste à TV, faz contas* etc.

Com relação às práticas de leitura das mães, não há significativas distinções. Há forte semelhança na distribuição dos resultados, percebida nos dados relativos à leitura dos pais. Mais uma vez, há gêneros que somente ocorreram nas redes públicas, como no caso do gênero *interpessoal* e outros somente na RP (*informático*). Vale chamar a atenção para os números relacionados à não leitura das mães, inexistente no caso da RP. Por outro lado, foram as crianças dessa rede que maior dificuldade apresentaram em responder tal questão.

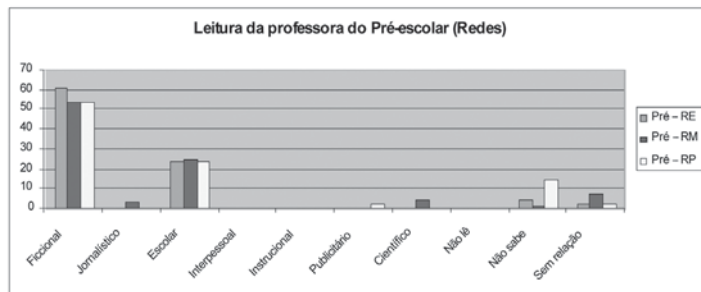
Torna-se extremamente interessante fazer uma comparação entre os resultados dos pais e das mães. O gênero *ficcional* apresenta resultados muito próximos nos dois casos, o que pode indicar que não mais só a mãe faz leitura para as crianças, mas também os pais têm participado dessa atividade (especialmente os da RE). No caso do gênero *jornalístico*, há mais atividade de leitura por parte dos pais; do gênero *escolar*, acontece o contrário, especialmente no caso das mães da RP que, ou são mais participativas nas atividades escolares dos filhos ou mais envolvidas com suas próprias atividades escolares. O gênero *interpessoal* só teve ocorrência nas redes públicas, especialmente no caso das mães da RM.

O gênero *instrucional* foi muito mais associado às mães do que aos pais, talvez pelo reconhecimento da leitura de *receitas culinárias e bulas de remédio*. O mesmo acontece com o gênero *religioso*. Interessante observar os resultados das leituras *relativas ao trabalho*, muito mais frequentes no caso dos pais. O mesmo pode ser dito dos gêneros *comercial* e de *lazer*, indicando, no caso do primeiro, uma atividade especificamente relacionada ao papel tradicionalmente desempenhado pelo homem no ambiente doméstico: *aquele que paga*

as *contas da casa*. As crianças parecem ter menor dificuldade em responder sobre as práticas de leitura das mães do que dos pais. Os resultados das respostas *sem relação* foram muito mais frequentes no caso dos pais. No caso da não leitura, a diferença maior está no fato de que nenhuma criança da RP afirmou que a mãe não lê. Os pais da RE são os que menos leem, embora os resultados não sejam tão significativos. As crianças da RP foram as que mais dificuldades tiveram para responder nos dois casos. Talvez entendessem que a pergunta se referia ao conteúdo da leitura dos pais e não ao material em si.

Uma outra pergunta objetivava o reconhecimento das práticas de leitura promovidas pela professora no espaço da sala de aula: “O que a sua professora costuma ler durante as aulas?” O total de ocorrências foi 159, sendo 54 da RE, 72 da RM e 33 da RP. O Gráfico 3, a seguir, torna mais visível a distribuição dessas ocorrências pelos diferentes gêneros.

GRÁFICO 3



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA.

O predomínio foi do gênero *ficcional*, o que é, de certa forma, esperado, já que há muita atividade de leitura de literatura infantil na Educação Infantil. Interessante observar que os resultados desse gênero e do gênero *escolar* são praticamente idênticos (considerando-se as diferenças entre as redes), indicando procedimentos didáticos muito semelhantes nas três redes. Na RM parece haver um pouco mais de diversidade, mas pouco significativa. Chama a atenção a

ocorrência do gênero *científico*, representando respostas como *livro de educação*, *livro das pessoas*. Certamente que a classificação de respostas desse tipo como “científicas” é bastante precária, especialmente porque é difícil saber o que a criança estava querendo dizer com tais expressões. Contudo, optou-se por mantê-la, já que permite a distinção com os livros de *historinha*.

As crianças da RP foram as que mais *não sabiam* responder, com significativa distinção em relação às redes públicas. O que estaria gerando tal dificuldade? Talvez tenham entendido que o que se pretendia era saber o conteúdo do que a professora lia para si mesma. Ou, talvez, tenham se sentido constrangidas com a presença dos pesquisadores. Já as crianças da RM foram as que mais deram respostas *sem relação* com a pergunta.

Se comparados os resultados obtidos com os dados sobre as práticas de leitura dos pais (pai e mãe) com aqueles relativos às práticas da professora, percebe-se uma significativa diferença já no próprio desenho do gráfico. A maior diversidade de gêneros no espaço doméstico é a principal distinção a ser feita. De certa forma, tal situação é plenamente justificável, uma vez que o número de pais afetados pela pesquisa é muito maior do que o número de professores. Contudo, pode-se questionar os modos como a escola promove o acesso a diversos materiais de leitura. Os dados indicam que uma possível ideia de materiais de leitura que poderá ser criada nessas crianças é a do reforço da legitimidade da leitura de textos literários e de textos escolares (questionáveis como tais!), deixando os demais numa espécie de limbo.

Considerações finais

Nos dados sobressai a significativa incidência do livro infantil (*histórias infantis*) como atividade de leitura por excelência, especialmente em casa. Ao lado desse material, na escola, já há indícios de um trabalho voltado para a questão da alfabetização (*cabecinho*, *alfabeto*, *letras*, “*trabalhinhos*”). Aparentemente, os pais leem materiais mais diversos do que a professora em sala de aula, segundo as respostas das crianças. Especialmente o jornal esteve presente nas práticas de leitura dos pais; na escola, o predomínio foi do livro infantil.

Olhando-se os dados dos alunos pela ótica das redes de ensino, vale ressaltar alguns pontos. Não há, de fato, variações muito significativas entre as redes, dado, talvez, ao fato de que nesta idade a criança ainda não está preocupada com materiais de leitura e, portanto, não atenta para eles ao seu redor. Contudo, à medida que a criança cresce, há um reconhecimento maior desses materiais. Percebe-se que as crianças da RP têm maior possibilidade de contato com materiais que necessitam ser adquiridos, isto no ambiente doméstico (jornal, revista). Na escola, há pouca variedade de gêneros sendo usados para leitura nas três redes de ensino. O desenho e a brincadeira foram fortemente associados à ação de ler. Com relação às práticas de leitura dos pais, pode-se afirmar que as mães das três redes apresentaram um padrão mais homogêneo de leitura do que os pais, pela ótica dos seus filhos. Os professores leem, essencialmente, *livrinhos* para seus alunos, repetindo-se tal situação em todas as redes.

O reconhecimento daquilo que a criança já sabe ou identifica como práticas de leitura pode contribuir de modo significativo para os procedimentos a serem adotados no espaço da sala de aula, certamente enriquecendo-os. Pode servir como um ponto de apoio para a criança, além de fazê-la perceber que leitura não é “coisa de escola”; é algo que ocorre no seu dia a dia, e que aquilo que ela vê em casa é plenamente legitimado como leitura. Serve como a “desmitificação” do espaço escolar como o lugar por excelência onde se lê. Afinal, o letramento refere-se às práticas sociais com a leitura e não às práticas escolares, tão somente!

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952, 1953].
- BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, jan. 2000. Mimeo.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília – DF: MEC/SEF, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1934].

Recebido em setembro de 2008 e aprovado em dezembro de 2008.