

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A APROPRIAÇÃO DA LEITURA PELAS CRIANÇAS

Greice Ferreira da Silva *

Dagoberto Buim Arena **

RESUMO

Este estudo trata de uma pesquisa-ação realizada numa escola pública municipal da cidade de Marília-SP, com crianças de 5 e 6 anos, e objetiva verificar como a formação de alunos leitores ocorre na Educação Infantil em um processo que considera a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação dos significados presentes na situação de leitura, em atividades que façam sentido para o aluno, no contexto das histórias em quadrinhos. Busca também identificar as atitudes próprias de um leitor como parte do processo de apropriação da leitura por crianças de 5 e 6 anos, verificar como ocorre o processo de significação (significado/sentido) na leitura desse gênero discursivo e verificar como a metodologia adotada pela professora interfere no processo de apropriação de leitura dos alunos. Este trabalho fundamenta-se teoricamente no enfoque histórico-cultural, sob a perspectiva de Vygotsky e seus colaboradores, Bakhtin e de pesquisadores e estudiosos das HQs, como Vergueiro, Cirne e Moya. Discute como o ensino e a aprendizagem da leitura podem ser movidos pela necessidade e pelo interesse das crianças através de atividades e situações de leitura intencionalmente planejadas desde a Educação Infantil e estarem intimamente relacionados com a produção de sentido num processo interativo.

Palavras-chave: Leitura – Histórias em quadrinhos – Educação Infantil

ABSTRACT

COMICS IN CHILDHOOD EDUCATION: THE APPROPRIATION OF READING BY CHILDREN

The research took place in a public school in the city of Marília-São Paulo with the participation of 5 to 6-year-old children which evaluated how the formation of readers occurs in childhood education. The study considered “reading” as comprehension, adapting the meaning of certain situations contained in the comics to activities that

* Professora formada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Campus de Marília/SP. Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Faculdade de Filosofia e Ciências. Campus: Marília, Brasil. Integrante do grupo de estudos sobre Educação Infantil dessa universidade. Endereço para correspondência: Rua Hygino Muzzi, 737 – 17.525-900 Marília/SP. E-mail: grebalet@terra.com.br

** Orientador. Pós-Doutorado pela Universidade de Évora – Portugal. Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Brasil. Faculdade de Filosofia e Ciências. Departamento: Didática. Campus: Marília. Endereço para correspondência: Rua Hygino Muzzi, 737 – 17.525-900 Marília/SP. E-mail: dagobertobuim@hotmail.com / arena@unesp.com.br

made sense for the children. It also examined the personal attitude of a reader as part of the process of reading appropriation for 5 and 6 years-old children; how the process of meaning occurs while reading this kind of discourse and how the methodology, adopted by the teacher, interferes in the process of reading appropriation of the children. This study is theoretically based on the historical-cultural from the perspective of Vygotsky, Bakhtin and researchers and comics specialists, such as Vergueiro, Cirne and Moya. It also discusses how teaching and the learning process of reading itself can meet the needs and interests of children based on activities and situations of reading planned out since childhood education and related to the production of meanings in an interactive process.

Keywords: Reading – Comics – Childhood education

Introdução

As práticas de leitura nas escolas denotam, em grande parte, uma preocupação com a decodificação e não com a compreensão. Essas práticas de leitura vinculam-se com frequência a atividades de escrita que surgem na expectativa de validar a leitura realizada, ou seja, o aluno tem sempre que escrever sobre o que leu, fazendo resumos, exercícios ou relatos. Sobre este aspecto, Geraldi (1991) destaca que, na prática escolar, institui-se uma atividade lingüística artificial e essa artificialidade pode ser comprovada quando se verifica que na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E esta é apenas a simulação do uso da língua.

Na Educação Infantil, essas questões merecem ser investigadas. Nesta etapa, a escolarização precoce da língua escrita acaba influenciando todo o desenvolvimento da criança. Para muitos pais e professores, quanto mais cedo a criança é alfabetizada, mais bem sucedida ela será. Sendo assim, alguns aspectos desse processo antecipado são talvez esquecidos ou desconsiderados. Antecipar a alfabetização, com ênfase no domínio do código lingüístico, sem trazer o debate da cultura escrita para o cotidiano é desrespeitar a infância e fazer perpetuar uma educação tecnicista (BRITO, 2005, p. 16-17).

Constata-se frequentemente que “a escola ensina comportamentos alfabéticos, mas não desenvolve condutas de leitor. Ela valoriza o aspecto físico do signo, desqualifica o sentido, mas ao mesmo tempo cobra que os alunos tenham comportamen-

tos de leitor e os pune por não tê-los” (ARENA, 1990, p. 196). A valorização do aspecto físico do signo está vinculada à concepção de leitura como decifração, como decodificação de sinais gráficos. A identificação é apenas uma das etapas do processo de ler, mas ler não se encerra neste aspecto. Ler é tão pouco pronunciar. Ver letra por letra, sílaba por sílaba não é saber ler. Pode-se, assim, dizer que ler é compreender. Partilhando dessa idéia, Arena (1992, p. 80-81) afirma:

É possível colocar para a criança o signo lingüístico e a enunciação lingüística plenos de significação, contextualizados e marcados pela vivência. Essa aproximação pode restituir ao ensino e à aprendizagem da língua a própria língua, antes destruída, fragmentada e reduzida à sinalidade pelos “textos” das cartilhas.

Desde muito cedo, as crianças têm contato com a leitura, porque esta se encontra em toda a sociedade mediada pela presença dos escritos sociais. As relações que vão estabelecer com ela ou a partir dela é o que determina o ser leitor.

Segundo Charmeux (1997, p.75), “Ensinar a leitura, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um projeto consciente e deliberado, e isto desde o próprio início da escolaridade das crianças, e mesmo antes que elas cheguem à escola.”

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as práticas de leitura nessa fase devem contar com situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros para as crianças, em que as

crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional e em situações que as crianças tenham contato com diversos materiais impressos e encontrem a valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento. Acredita-se que, por meio dessas práticas, poder-se-á criar nas crianças a necessidade de ler, de aprender, de construir sentido. Jolibert (1994) afirma que ler é questionar algo escrito a partir de uma expectativa real numa verdadeira situação de vida, por isso a leitura se apresenta como um elemento dinâmico, vivo, ativo, que efetivamente contribui na constituição da criança leitora.

Do ponto de vista da perspectiva Histórico-Cultural proposta por Vygotsky e seus colaboradores, as atividades que fazem sentido para a criança são cruciais, para que ela entre em contato com o mundo e aprenda a usar os objetos que os homens foram criando ao longo da história: a linguagem, os costumes, os instrumentos.

Diante da afirmação anterior, ler está intimamente relacionado à construção de sentido, contrariando definitivamente a idéia de que ler é unicamente pronunciar, ver letra por letra, sílaba por sílaba. Segundo Foucambert (1994, p. 37-38):

Aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas (...), aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas cuja leitura se tem necessidade. Lê-lo é procurar as respostas às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma nos textos. Lê-los significa mobilizar tudo o que já sabemos, sobre a pergunta, sobre as possíveis respostas, sobre o funcionamento da escrita, para reduzir o espaço do que ainda é incompreensível. Ler – e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos.

Diante da perspectiva Histórico-Cultural, o papel da educação é humanizar, é garantir ao sujeito o conjunto das qualidades humanas. Sendo assim, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento e ressalta a importância de alguém mais experiente nesse processo. O papel da escola, portanto, não é somente o de suprir as necessidades que as crianças trazem, mas é de criar novas necessidades humanizadoras. É garantir a apropria-

ção do conjunto da cultura, das qualidades humanas, a reprodução daquilo que é criado histórico e socialmente.

Nessa perspectiva, a intervenção do professor é necessária e adequada, se considerar as regularidades do desenvolvimento da criança. Deste modo, pode-se entender que a criança é seletiva em relação aquilo que aprende, cabendo ao professor a decisão e escolha de atividades que levem efetivamente à apropriação de um novo instrumento cultural.

Pode-se dizer que a aprendizagem da criança está relacionada intimamente à leitura e essa relação inicia-se no período pré-escolar. A leitura nesse caso é pensada como interação e construção de significados e sentidos, e não como decifração e decodificação de sinais lingüísticos. Segundo Arena (1992, p. 75-76) “ensinar a língua sem, contudo, colocar a criança em seu fluxo é a grande farsa arquitetada pela escola”.

Mediante a afirmação anterior, o ensino e a aprendizagem da leitura devem ser motivados por uma necessidade, por um querer aprender. Esse processo, desde a Educação Infantil, deve começar com um contato lúdico e social com a leitura, pois, dessa forma, a criança se sentirá parte integrante e atuante dele. Posto isso, só podemos aprender a ler quando temos necessidade do que lemos, seja para agir, para distrair, refletir, atribuindo um sentido ao que foi lido. Charmeux (1997) revela que sem situações verdadeiras de leitura não pode ocorrer uma aprendizagem durável, sólida, real. Poder-se-á entender o processo de aprendizagem de uma forma mais complexa, em que aprender pressupõe atribuir sentido ao que se aprende.

Leontiev (1988) aborda a atividade como um fazer que tem sentido para o indivíduo que a realiza. E o sentido é dado pelo interesse, pela necessidade, pelo motivo e também pelo resultado previsto para a ação. Por esse ponto de vista, a atividade não pode ser confundida como execução de tarefa. A leitura não pode ser um ato mecânico para cumprimento de exigências escolares, para a obtenção de notas, mas como uma atividade que requer atuação direta do sujeito na sua construção. Sendo assim, garantir-se-á que a aprendizagem da leitura ocorra e possibilitar-se-á o desenvolvimento do aluno como leitor.

Ao considerar a atividade como um fazer com sentido, o presente trabalho tem como foco o ensino da leitura, tendo como referência o gênero discursivo histórias em quadrinhos. Considerando a concepção discursiva de Bakhtin que pensa a língua em movimento, em seu uso, na relação com o outro, entende-se que somente desenvolver a competência lingüística não responde aos objetivos da Educação Infantil. A língua nessa perspectiva tem que ser vista nas relações sociais, nas trocas, na atitude responsiva.

Para Bakhtin, a linguagem é interação social cujo objetivo é a comunicação. Comunicação entre falante e ouvinte, entre um eu e um tu, comunicação que requer a atitude responsiva do outro, e isso pressupõe um princípio geral a reger toda palavra: o de que linguagem é diálogo. Toda palavra é por natureza dialógica porque sempre pressupõe o outro – o outro enquanto destinatário a quem está voltada toda alocação, o outro enquanto discurso ou discursos (BRANDÃO, 2005). Bakhtin (1990, p. 113) considera que a palavra está no território de interação do locutor e do ouvinte:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Posto isto, a enunciação, o ato de comunicação, tem ainda um caráter social, e o produto dessa interação social é o enunciado. O ato de enunciar é o ato de exprimir idéias e sentimentos. As formas e “fôrmas” de materializar esses enunciados são os gêneros. Segundo Bakhtin (2003, p.262), os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que, produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso, ou seja, em cada esfera de atividade social, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros específicos. Para Bakhtin, sem eles, a comunicação seria praticamente impossível, pois a língua só pode se manifestar pelo gênero. Como a variedade da atividade humana é cada vez maior, a diversidade dos gêneros também se amplia e se

transforma na medida em que essa atividade se desenvolve e se amplia.

O autor propõe a divisão dos gêneros em dois grupos: os gêneros primários, que são os gêneros mais simples de organização, ligados às relações cotidianas, mas nem por isso menos importantes. E os gêneros secundários, mais complexos, mais elaborados, mais abstratos, que abrangem os primários, transformando-os. Os gêneros apresentam três elementos que estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. São eles: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. E o conhecimento desses elementos mantém uma estreita relação com o conhecimento textual. Ao relacionar os apontamentos proferidos anteriormente à concepção de leitura como compreensão, Bakhtin (1992, p. 131-132) ensina que:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Desse modo, a compreensão é um processo ativo, é uma forma de diálogo (JOBIM E SOUZA, 1995). Compreender o enunciado de outra pessoa requer uma orientação específica do ouvinte em relação a ela; além disso, “é preciso que o interlocutor encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores” (JOBIM E SOUZA, 1995, p. 109). Com base nessas afirmações, reitera-se que ler é compreender, é atribuir significação (significado e sentido) ao escrito. Na leitura e na escrita, trabalha-se com os signos e as crianças estão constantemente reagindo, refratando (BAKHTIN, 1990) ou refutando, retomando e reavaliando outros enunciados.

Quando a criança começa a ler, deve ter uma atitude responsiva ativa, uma atitude leitora. Sendo assim, deve-se apresentar a ela os gêneros os mais diversos e não restringir-se ao ensino de determinados gêneros (geralmente narrativos na Educação Infantil), pois, dessa forma, as crianças

poderão pensar sobre a língua, sobre o funcionamento do escrito e a sua dinamicidade.

Partilhando dessa idéia, Foucambert (1994, p. 31) explicita:

Para aprender a ler, enfim é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles – quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas

Os gêneros fazem parte da vida das pessoas e, para Bakhtin (2003), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como participantes de determinado grupo social ou membro de alguma comunidade. Portanto, os gêneros devem ser abordados também na escola, mas apresentados sempre em situações reais em que a criança vivencie e interaja com estes, percebendo-os como necessários e essenciais.

1. A leitura de gibi na sala de aula

Levando-se em conta as considerações referidas anteriormente, acredita-se ser relevante verificar como a leitura de histórias em quadrinhos pode ser apropriada para crianças de 5 e 6 anos na classe de pré III de uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Marília e como ocorre a construção de sentido na leitura desse gênero discursivo. Justifica-se a escolha desse gênero discursivo diante do desconhecimento da maioria dos alunos da referida classe em relação à apresentação de suportes desse gênero (gibis, jornais, almanaques) e da curiosidade e do interesse demonstrados pelos questionamentos e observações proferidos pelos alunos mencionados.

A história em quadrinhos já foi considerada erroneamente uma subliteratura infantil, nociva para quem a lê ou apenas um entretenimento descompromissado de crianças e jovens. As razões se encontram em sua própria história, em argumentos infundados sobre a influência dos quadrinhos na delinquência juvenil ou como promotora do desinteresse das crianças e jovens pela leitura de livros formais, tradicionais.

Atualmente, é comum encontrar-se nos livros didáticos a utilização das histórias em quadrinhos para a transmissão de algum conteúdo. Recentemente, em muitos países, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância da utilização das histórias em quadrinhos no currículo escolar, sugerindo orientações específicas de como fazê-lo. No Brasil, isto se verifica na L.D.B. e nos PCNs em que o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido (VERGUEIRO, 2006).

Duas perguntas inquietam docentes e pesquisadores. Na Educação Infantil, como as crianças podem se apropriar da leitura das histórias em quadrinhos? Como as histórias em quadrinhos podem fazer parte da vida da criança no período pré-escolar de forma significativa? Baseado na integração da linguagem escrita e a linguagem visual nas histórias em quadrinhos, algumas respostas podem ser obtidas. Moya (1993, p. 150) afirma:

A seriação de quadrinhos, que se assemelha a uma lenta projeção cinematográfica – ou a cenas fixas, de uma singela peça de teatro –, pode considerar-se, na medida solicitada pela mente infantil, adequada ilustração do texto; na realidade, assume o caráter de verdadeiro relato visual ou imagístico, que sugestivamente se integra com rápidas conotações do texto escrito, numa perfeita identificação e entrosamento das duas formas de linguagem: a palavra e o desenho. Exatamente como convém ao caráter sincrético e intuitivo do pensamento infantil.

Pode-se dizer que a ação narrativa das histórias em quadrinhos é agradável e satisfaz a criança porque, ao contrário das leituras escolares, provoca um comportamento ativo, vigilante, em que o imaginário e o lúdico estão sempre presentes. As histórias em quadrinhos são atrativas para a criança porque correspondem às suas necessidades e interesses, nos quais também se incluem os jogos e as brincadeiras. Busca-se verificar como as atividades e situações de leitura propostas a partir das histórias em quadrinhos contribuem para gerar necessidades de leitura nas crianças, corroborando para a sua formação leitora e como o processo de formação de alunos leitores pode ocorrer desde a Educação Infantil, priorizando a construção de sentido com leitura das histórias em quadrinhos. Acredita-se com isso

que será possível, com os resultados obtidos, propor uma alternativa de trabalho envolvendo a leitura na Educação Infantil e que efetivamente contribua para a formação leitora dos alunos.

A pesquisa mais ampla, cujo recorte é apresentado neste trabalho, teve como objetivo geral o de verificar como a formação de alunos leitores ocorre na Educação Infantil em um processo que considera a leitura como compreensão, envolvendo a apropriação dos significados presentes na situação de leitura, em atividades que façam sentido para o aluno, no contexto das histórias em quadrinhos, e como objetivos específicos: 1) Identificar as atitudes próprias de um leitor como parte do processo de apropriação da leitura por crianças de 5 e 6 anos; 2) Verificar como ocorre o processo de significação (significado/sentido) na leitura desse gênero discursivo; 3) Verificar como a metodologia adotada pela professora interfere no processo de apropriação da leitura dos alunos. Para este artigo, entretanto, os dados apresentados fazem referência apenas aos primeiro e segundo objetivos.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola pública municipal de Educação Infantil e creche do município de Marília-SP, no momento da escrita deste trabalho (março/2008). Participam a professora e os 21 alunos do Pré III – Parcial do período da tarde da referida escola da rede pública de ensino. Esta investigação científica foi desenvolvida por meio dos pressupostos da pesquisa-ação, com destaque para a relação dialógica entre pesquisador e pesquisados, na qual o pesquisador é parte integrante do processo de investigação. Portanto, o pesquisador desempenha um papel ativo na resolução de problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Thiollent (2003, p. 14) define a pesquisa-ação assim:

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Considerando essas informações, acredita-se que essa metodologia seja a mais adequada para a referida pesquisa porque se busca efetivar ações

transformadoras que modifiquem a situação inicial constatada. Os procedimentos metodológicos envolvem: a) entrevistas semi-estruturadas com as professoras dos dois anos anteriores dos sujeitos (pré I e pré II), com o objetivo de verificar se a concepção de leitura das professoras interfere no interesse dos alunos quanto à leitura, no modo como os alunos percebem a função social da leitura, na escolha do material de que se utilizam em suas aulas; b) entrevistas com os alunos da pesquisa; e c) observações com o objetivo de coletar dados sobre a aprendizagem. Por meio dos dados coletados foram elaboradas atividades que favorecessem a interação do aluno com as histórias em quadrinhos e essas leituras foram mediadas a princípio pela professora. Foram desenvolvidas situações de leitura para evidenciar a construção de sentido e que pudessem levar o aluno à necessidade de novas leituras.

Embora a pesquisa não esteja completamente concluída, já é possível partilhar alguns resultados do processo de apropriação da leitura, pois as crianças se envolvem e se concentram nessa atividade, partilham a leitura de HQs com outras crianças e com os familiares, discutem os elementos que as compõem, tais como balões, cores, movimento, duplicidade de códigos, tratamento plástico das palavras, onomatopéias e metáforas visuais. Atribuem também significados e sentidos a esse gênero discursivo e se apropriam do vocabulário presente nas histórias, utilizando-o em situações cotidianas. A seguir, é relatada uma observação referente ao uso de balões nas histórias em quadrinhos.

2. Uma situação de leitura

Numa tarde, depois de terminar a tarefa de pintura proposta a todas as crianças da sala, dois alunos vêm até à mesa, entregam a tarefa feita, vão ao fundo da sala e escolhem cada um deles um gibi diferente. Desde o início da tarefa, esses dois alunos já conversavam entre eles estabelecendo um acordo para terminarem rapidamente a pintura para que pudessem ler gibis. Os garotos solicitaram à docente se podiam sentar-se com suas carteiras próximas para que lessem um para o outro. Um dos garotos abriu o gibi da Mônica e começou

a ler a história para o colega e sempre que se referia à fala de uma determinada personagem, explicava: “A Mônica disse para o Cebolinha...” O garoto lia o que estava dentro dos balões e também indicava, apontando com o dedo. Quando mudava a personagem dizia novamente: “O Cebolinha falou pra Mônica...” repetindo o mesmo procedimento. Num determinado momento da leitura, o garoto leu, diminuindo a altura da voz como um sussurro. A criança que estava ouvindo a leitura do amigo, perguntou-lhe: Porque você está falando baixinho? Porque o Cebolinha está cochichando com o Cascão. E como você sabe que ele está cochichando? Porque esta nuvenzinha (indica o balão com o dedo) não é igual quando está falando. É cheio de risquinhos (refere-se ao balão tracejado), então ele está cochichando. Você não viu na outra história, que eu te mostrei, que tinha uma outra nuvenzinha diferente? Só que aquela que tinha uma lâmpada na cabeça do Cebolinha, é que ele estava pensando, tinha umas bolinhas (balão que apresenta o apêndice com pequenas bolhas), então ele estava pensando... O garoto que ouvia a história e a explicação do colega começou a folhear o seu gibi, observando, possivelmente, se encontrava nas HQs os exemplos dados pelo primeiro. Repete a mesma ação durante 5 minutos. Para, marca a página com a mão esquerda e diz ao colega: Achei! Na minha história, também tem essa nuvenzinha (indica o balão tracejado). Em seguida, volta ao texto do colega e diz: É... acho que o Cebolinha está cochichando mesmo com o Cascão porque ele está até com a mão ao lado da boca (faz o gesto). (Situação observada dia 18/10/07).

A referida situação de leitura de histórias em quadrinhos apresenta indícios que conferem aos balões a inter-relação entre a imagem e a palavra. Como afirma Vergueiro (2006, p.56), “O balão é a intersecção entre imagem e palavra”. Isto se verifica, por exemplo, quando um dos garotos, após ouvir as explicações do seu colega sobre a forma de como se lê, implícita no tipo de balão, procura um balão igual ao demonstrado naquele momento nas HQs do seu gibi e ao encontrar, conclui: “É... acho que o Cebolinha está mesmo cochichando com o Cascão porque ele está até com a mão ao lado da boca” (faz o gesto).

Na situação brevemente analisada, o balão orienta a leitura da criança que atribui significado e sentido ao que lê. E pode-se dizer que isso acontece porque ela tem um comportamento ativo, vigilante, porque questiona o texto e o compreende (JOLIBERT, 1994; CHARMEUX, 1997; ARENA, 1992). Cada vez que muda a personagem e, com o apoio da observação da posição dos balões, a criança indica verbalmente e sinaliza com o dedo quem está falando. Essa atitude também indica que a criança percebe que existe uma ordem temporal e espacial das falas e que a localização dos balões na história não é casual. Os balões são dispostos da esquerda para a direita e de cima para baixo seguindo a convenção da escrita ocidental.

Bakhtin (1992) aborda o discurso direto e indireto na literatura e a forma como foram desenvolvidos pelo homem, enfatizando a complexidade que envolve esses discursos e seus usos. As crianças têm essa dificuldade e esse menino já está percebendo como isso ocorre, embora ele mantenha sempre o discurso direto, com a indicação – “disse o Cebolinha...”.

Os diálogos têm a função de caracterizar as personagens, fazer avançar a ação e assume ainda o papel de informar outra personagem e o leitor separadamente ou ao mesmo tempo (QUELLA-GUYOT, 1994). Desse modo, quando a criança diminuiu a altura da voz passando a sussurrar, ela dá continuidade à ação da personagem da história, ao mesmo tempo em que parece compreender como e por que a personagem faz essa determinada ação.

O fato de as crianças planejarem terminar rapidamente a tarefa, para depois lerem gibis, e as atitudes e discussões que travam ao fazerem isso, denotam a possibilidade de se apropriarem desse objeto cultural complexo que é a leitura. Embora a situação descrita tenha sido depois de uma outra atividade, a ação de ler é uma unidade nuclear do processo de ensinar. Não se trata de oferecer o gibi supostamente após uma outra atividade de maior importância, mas de caracterizar a situação como não-escolar, isto é, com as características que cercam a leitura social do gênero *gibi*.

A relação com esse objeto cultural complexo se dá quando a criança se expressa por meio da

fala, sem que eu solicite, e quando se propõe a explicar para o colega, mostra como e quanto dele se apropriou. Pode ser a expressão de uma fala interna, mais para ela do que para o colega, por meio da qual busca explicar para si mesma como deverá, num futuro próximo, ler e produzir suas próprias HQs. Vale ressaltar que o garoto que lê a história em quadrinhos atua também como mediador da leitura do colega. Ele faz o que a professora fez. Em outras palavras, o garoto partilha o conhecimento de que ele se apropria e que considera importante para o outro, explicitando o “protocolo de leitura” presente nos textos de histórias em quadrinhos.

3. As histórias em quadrinhos e a criança

O processo de ensino e aprendizagem da leitura na Educação Infantil está atrelado a um definido conceito de atividade. De acordo com Leontiev (1988), a atividade constitui-se num fazer que envolve completamente o sujeito em que o motivo que leva o sujeito a agir coincide com o resultado final (objetivo) previsto para a ação. Desse modo, a situação a seguir permite considerar a atividade como elemento fundamental para a apropriação da leitura pelas crianças.

Era dia de realizar produção de texto. A professora propôs aos alunos que fizessem uma produção de texto baseada na música que escolheram de comum acordo e que sabem de memória: “A barata”. Depois que terminam essa tarefa, os alunos emprestam materiais de leitura da biblioteca da sala. Semanalmente são realizadas essas produções de textos que compõem as pastas de produções individuais. Essas pastas são encaminhadas para a Secretaria Municipal da Educação com o objetivo de acompanhar a hipótese (na perspectiva de Ferreiro) de escrita de cada aluno e os avanços alcançados por eles no processo de aquisição da escrita.

Depois de quinze minutos do início da atividade, uma criança se levanta, se dirige até o fundo da sala onde se encontram as caixas com gibis e, em seguida, volta a se sentar. Levanta-se novamente e pede à professora para ir ao banheiro,

pedido atendido imediatamente. A professora continua a assistir cada aluno individualmente e, passados trinta minutos, percebe que essa criança não havia voltado para a sala. A professora solicita a uma funcionária da escola que ficasse com a turma por alguns instantes e sai à procura da criança. Ao chegar no banheiro, a criança estava sentada no vaso sanitário com a roupa abaixada, com o gibi aberto e com os olhos completamente voltados para esse material. Então, a professora indagou: “Você está bem?”. Ao que a criança responde: “Hã hã...”. A professora pergunta novamente: “O que está fazendo?”. A criança olha para a professora, fecha o gibi rapidamente tentando escondê-lo e, ao perceber que a professora já havia visto, esclarece: “Eu quase acabei de fazer aquele texto, pró (refere-se à professora). Aí eu vim ler gibi...”. “Mas você pode ler gibi lá mesmo na sala. Não é necessário vir ao banheiro...”. “É, eu sei, mas antes eu tenho que acabar de escrever a música da barata...”

A professora concordou com a criança e voltaram para a sala. A criança senta-se na carteira, coloca o gibi ao lado direito, escreve algumas palavras no papel. Para novamente, olha para a sala à procura da professora, percebe que ela está atendendo a outro aluno, e então volta a abrir o gibi. Passa mais quinze minutos observando atentamente o gibi, ri, vira as folhas lentamente. Quando a professora chama as crianças para ir ao refeitório tomar lanche, o aluno se levanta com a folha do texto na mão direita e o gibi na mão esquerda, entrega a folha para a professora e diz: “É legal demais, né pró? E a professora tentando se certificar a que se referia, perguntou: “O texto da barata?”. E a criança responde: “Não, o gibi...” (Situação observada dia 29/09/07).

Do registro acima, é possível depreender-se que, para a criança, realizar a produção de texto se constitui numa tarefa, num fazer educativo ao qual ela não atribui um sentido. Nesse caso, a escrita de um texto que essa criança, assim como seus colegas de turma, sabe de memória – a música *A Barata* – se transforma num obstáculo a ser vencido por ela para que possa ler gibi. Trata-se de um motivo compreensível, aparente, insuficiente para mover seu fazer, mas não uma atividade que é movida pelo interesse, pela vontade de se expres-

sar (LEONTIEV, 1988). Embora a professora explicasse as razões de se fazer esses textos, e embora esses textos fossem feitos semanalmente, apresentando-se como parte da rotina da turma, a criança demonstra, nessa situação, não compreender o porquê e para que fazer as referidas produções, tentando se esquivar várias vezes. Isso nos remete a pensar que nem sempre os objetivos, propostos pela professora ou pela escola, são entendidos e aceitos pelas crianças, uma vez que podem não corresponder às expectativas do conhecimento infantil. Além disso, ler no banheiro é uma prática cultural que ele pode, supostamente, ter visto em casa.

No exemplo acima, realizar a produção de texto se constitui numa tarefa, mas não numa atividade para a criança, porque seu objetivo é reduzido ao cumprimento dessa tarefa solicitada pela professora. Leontiev (1988) esclarece que atividade não é sinônimo de execução de tarefa pela criança. Ao contrário, a atividade envolve o conhecimento do objetivo pela criança e esse objetivo da atividade deve responder a um motivo, necessidade ou interesse. Nessa direção, os dados apontam que, para essa criança, ler gibi se constitui numa atividade. Isso pode ser percebido no fato de que, desde o início da proposta de escrita de texto realizada pelas crianças da turma, ela buscou o suporte de histórias em quadrinhos – gibi – na biblioteca de sala, mesmo quando todas as outras crianças faziam seus textos. Esconde o gibi por debaixo da camiseta e solicita à professora para ir ao banheiro. Vai ao banheiro e aparenta não se importar em voltar para a sala junto aos amigos e à professora para ficar lendo gibi. O fato de a criança ir para o banheiro e ser encontrada sentada no vaso sanitário, sem perceber, a princípio, a chegada da professora, aponta seu envolvimento com o objeto cultural. Ao perceber a presença da professora e ao dialogar com ela, a criança demonstra também preocupação de que a professora retire de sua mão esse material ou reprove sua atitude ao que justifica: “Eu quase acabei de fazer aquele texto, pró. Aí eu vim ler gibi...”.

Outro aspecto importante consiste no fato de a professora ter clareza do conceito de atividade, o que a leva a esclarecer o aluno de que pode ler gibi

na sala de aula, ambiente em que se encontra com as demais crianças da turma e que foi intencionalmente planejada para provocar, por meio da disponibilidade de diferentes materiais de leitura e da ação proposta, a necessidade de ler. Nessa direção, Mello (2005, p. 75) ressalta que “... as experiências precisam ser propostas de tal modo que o aluno se envolva inteiramente em sua realização e que o resultado da atividade motive esse fazer e, com isso, criem nele uma nova necessidade, um novo prazer”, como parece ocorrer com a criança da situação dada.

Quando a criança percebe que pode ler na sala de aula, mas que precisa terminar a escrita do texto, é possível assinalar que a professora poderia oportunizar a substituição do motivo compreensível pelo motivo eficaz, se esse registro fosse feito para expressar algo, comunicar com alguém que se encontra distante ou informar o resultado de alguma pesquisa feita na turma, e não para mero cumprimento de uma exigência escolar. Isso pode ocorrer quando as tarefas de leitura apresentam um conteúdo e uma proposta significativa, o que possibilita a atribuição de sentido às experiências educativas e a apropriação de mais um interesse cognitivo (MELLO, 2005). Nessa perspectiva, Leontiev (1988, p. 70-71) elucida que “... só motivos apenas compreensíveis tornam-se eficazes em certas condições, é assim que novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade”. Para o autor, é nesse momento que “ocorre uma nova objetivação de suas necessidades [das crianças], o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto”.

Mesmo quando a criança retorna à sala de aula e à tarefa solicitada, não se dedica a essa tarefa por muito tempo – quinze minutos – e ainda nesse período se observa a criança manipulando o gibi, observando-o lentamente. Findado esse tempo, deixa a folha de papel de lado e se volta totalmente ao gibi. Desse modo, é necessário esclarecer:

As atividades simuladas – que não envolvem o uso da leitura e da escrita para o fim verdadeiro para o qual foram criadas – não respondem às necessidades infantis de leitura e escrita da criança, nem se baseiam em sua iniciativa. Desse modo, não podem fazer sentido para o aprendiz. Ler apenas para apren-

der a ler e escrever apenas para aprender a escrever configuram-se como fazeres que podem fazer sentido para o adulto que ensina, mas não para a criança que está sendo introduzida no mundo da escrita. (MELLO, 1999, p. 13-14).

Com base na citação acima, pode-se depreender que ler histórias em quadrinhos para a criança é uma atividade, é um fazer que faz sentido para ela, que está sendo introduzida no universo cultural da leitura e da escrita. Ninguém solicitou que lesse histórias em quadrinhos, mas a sua insistência em realizar esse fazer repetidas vezes por vontade própria – quando esconde o gibi por debaixo da camiseta e vai ler no banheiro e mesmo quando volta para a sala e se detém nisso, terminando rapidamente a escrita do texto – revela o sentido que encontra nesse fazer, ao se expressar finalmente: “É legal demais, né, pró?” E a professora buscando certificar-se a que se referia, pergunta: “O texto da barata?” E a criança responde: “Não, o gibi...”

Conclusão

No contexto atual da Educação Infantil a preocupação com a alfabetização precoce, com a aceleração da escolarização é ainda prioridade por parte de muitos professores e pais. O problema não reside no fato de as crianças se alfabetizarem nessa etapa, mas na forma como isso muitas vezes ocorre, enfatizando o domínio do código escrito, o aspecto físico do signo (ARENA, 1990). Conseqüentemente, as crianças desenvolvem comportamentos alfabéticos – decodificam, oralizam – mas nem sempre lêem, nem sempre desenvolvem condutas de leitor, muito embora a escola exija que a criança tenha essa conduta cada vez mais cedo.

Relevando esses aspectos, ser alfabetizado não é ser necessariamente leitor. E, assim sendo, a antecipação da escolarização não garante que a criança se torne leitora e não é condição para isso, uma vez que a criança deixará de ter as vivências próprias e adequadas dessa etapa da vida – atividades plásticas e de construção, faz-de-conta, música, dança – que são essenciais no processo de humanização e que contribuem para que a apropriação da leitura e da escrita ocorra de forma provocadora. Por isso, este trabalho de pesquisa

procurou refletir sobre o que é formar o leitor na Educação Infantil e entender como ocorre o processo de apropriação da leitura nas crianças de cinco e seis anos. Com essa intenção, buscou compreender como as crianças ainda não alfabetizadas convencionalmente, como estabelecem relações com o escrito atribuindo significado e sentido, e de que modo essas relações poderiam desenvolver condutas de leitor e criar necessidades de leitura nas crianças.

Nesse sentido, é necessário reconceitualizar o *ser leitor* na Educação Infantil, por entender que a criança, embora pequena, é um ser capaz, que aprende, que é ativo na sua aprendizagem e que, por isso, faz trocas lingüísticas dinâmicas no processo de apropriação da leitura. Ao considerar isso, é possível apontar que a leitura desde cedo não é uma tarefa eminentemente escolar, ainda que a escola seja o lugar em que as situações de leitura ocorram de forma mais sistematizada e freqüente.

Conforme pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem é a fonte do desenvolvimento e, assim sendo, percebemos que a criança desde pequena é capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca, ela é capaz de aprender. Por tal motivo, a infância é um dos períodos mais importantes da vida humana porque deve formar as bases orientadoras para novas aprendizagens. Se a escola e os professores compreenderem o papel essencial do processo educativo na humanização e compreenderem como se dá o processo de aprendizagem, poderão organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas.

Outro aspecto a destacar pelas situações analisadas é o fato de as histórias em quadrinhos se constituírem, neste estudo, como colaboradoras no processo de apropriação da leitura pelas crianças de cinco e seis anos no contexto específico em que foram lidas – enfatizando seu aspecto lúdico, engraçado, imprevisível, que condiz com as expectativas das crianças – reafirmando assim, a necessidade de apresentar às crianças os diferentes gêneros discursivos desde a Educação Infantil, desmistificando a impossibilidade do uso desse gênero nesse período escolar.

REFERÊNCIAS

- ARENA, Dagoberto Buim. Alfabetizado ou leitor: os caminhos da escola. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO JUVENIL, LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES, 1., 1990, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Faculdade Teresa Martin, 1990. p.196-202.
- _____. Bakhtin e alfabetização. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 17, p. 71-89, 1992.
- BAKHTIN, Mikail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Estilo, gêneros do discurso e implicações didáticas In: SEMINÁRIO DA ANÁLISE DO DISCURSO, 3., 2005, Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3. p.140-145.
- BRITO, Luis Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 6. ed. Cascavel: Assoeste, 1991.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Bakhtin, a dimensão ideológica e dialógica da linguagem. In: JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 97-122.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. 2.
- LEONTIEV, Aléxis N. Uma contribuição para a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-83.
- MELLO, S.A. Algumas implicações pedagógicas da escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v.10, n.1, p. 16-27, 1999.
- _____. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA, A. L. G; MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas. Autores Associados, 2005. p.23-40. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91).
- MOYA, Álvaro de. **História da história em quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- QUELLA-GUYOT, Didier. **A história em quadrinhos**. São Paulo: Loyola, 1994.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- VERGUEIRO, Waldomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. (Coleção como usar na sala de aula).
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

*Recebido em 28.09.08
Aprovado em 19.01.09*