

## ENTRE GESTOS E PRÁTICAS: LEITURAS DE MÃES, PROFESSORAS E MENINAS DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA DOWN

**BORTOLANZA**, Ana Maria Esteves – UNIUBE – [amebortolanza@uol.com.br](mailto:amebortolanza@uol.com.br)

**ET:** Didáticas e Práticas de Ensino / nº 4

Este trabalho apresenta parte da pesquisa da tese de doutorado *Entre gestos e práticas: leituras de mães, professoras e meninas de um Centro de Referência Down*, defendida em fevereiro de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, campus de Marília. Foram analisadas práticas de leitura de mulheres de um Centro de Referência Down (CRD). O estudo apontou a invisibilidade que as práticas de leitura, especificamente os gestos de leitura das meninas com Down, têm para Centro de Referência. Trata-se de estudo de caso de caráter etnográfico realizado por meio de entrevistas individuais com três professoras, três mães e três meninas; observações formais em atendimentos pedagógicos e terapêuticos e observações informais nos na sala das mães, biblioteca, pátio, sala multidisciplinar, secretaria e corredores; análise documental do Projeto Político Pedagógico e registro fotográfico de situações de leitura, escritos e objetos de leitura. Os procedimentos de pesquisa foram executados no período de novembro de 2007 a setembro de 2008.

Certeau (2008) foi a principal referência para subsidiar a concepção de leitura. Para o Autor, o ato de ler é uma operação de caça em terras alheias, formas de usar a leitura e operar sobre ela na sociedade de consumo. Para Cavallo e Chartier (2002), as práticas de leitura definem-se a partir das maneiras de ler que se constituem de gestos, hábitos e espaços, organizam-se diferentemente nos mais diversos grupos de leitores e dependem de fatores como competência para ler, normas e convenções que estabelecem usos legítimos do livro e outros suportes, maneiras de ler e interpretar e, ainda, expectativas e interesses.

Segundo Chartier (2009, p.178-179), “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos.” Por isso, “uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades leitoras e as tradições de leitura.” Contrastes que se evidenciam nas competências de leitura, nas relações dos leitores com o escrito e as formas textuais ou tipográficas,

nas normas de leitura que caracterizam cada comunidade leitora ao se apropriarem diferentemente dos livros, das maneiras de ler e dos procedimentos de interpretação, e contrastes nas expectativas e interesses que mobilizam grupos de leitores para diferentes práticas de leitura.

De acordo com Viñao Frago (2008), cultura escrita é o conjunto de produtos escritos que circulam em uma sociedade, por meio de múltiplos gêneros textuais e objetos diversos e as formas como os leitores e as leitoras apropriam-se desses escritos em suas práticas de leitura. Escrita e oralidade são duas práticas culturais que, embora distintas, estão profundamente imbricadas e devem ser consideradas em suas relações. Bajard (1994) esclarece a diferença entre ler e decifrar na relação oralidade e escrita historicamente construída, sublinhando como as maneiras distintas de ver a escrita alfabética direcionam para métodos distintos de alfabetização que ignoram ou dimensionam a autonomia da escrita em relação ao oral.

O conceito de Vygotsky (1935) sobre o entorno elucidou o papel do meio na apropriação da leitura na infância. Ao tratar da linguagem escrita, Vygotsky (2000) mostra que para a linguagem escrita da humanidade tornar-se a linguagem escrita da criança são necessários processos complexos de desenvolvimento. Na teoria da enunciação de Bakhtin (1992), a vida é, por natureza, dialógica, sendo impossível conceber o homem fora das relações que o ligam ao outro. Essa relação funda a linguagem, atribui-lhe sentido e constrói sujeitos produtores de enunciados. Portanto, a interação entre os homens se dá por meio da linguagem, na forma concreta de enunciados, pelos quais a língua se realiza como algo vivo, um objeto social que supõe o diálogo. Os sentidos dos enunciados estão na atividade discursiva dialógica, ao passo que as significações das palavras se constituem no sistema da língua.

Nos textos sobre defectologia, ao abordar o desenvolvimento da criança que possui alguma deficiência, Vygotsky (1997, p. 12) mostra que “a criança cujo desenvolvimento está comprometido pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que outras crianças da mesma idade, normais, senão desenvolvida *de outro modo*”. Em Padilha (2005, p. 2), a construção do sujeito simbólico da pessoa com deficiência na perspectiva da teoria histórico-cultural esclarece que o domínio da linguagem poderia contribuir para “empurrar a barra que separa o normal do patológico”. A apropriação da linguagem escrita, como um

instrumento cultural complexo, contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento, da consciência, da imaginação, e, conseqüentemente, para a superação das limitações impostas pela deficiência. A terminologia sobre deficiência utilizada neste trabalho amparou-se no documento *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão* de Sasaki (2003).

O estudo mostrou que no CRD, as práticas de leitura são marcadas e demarcadas pela diferença. O foco na deficiência justifica o ensino de leitura com prioridade nas maneiras de ler restritas à codificação/ decodificação do código alfabético. Embora o discurso pedagógico afirme a importância de o ensino contemplar as experiências cotidianas no uso real da linguagem, estas são ignoradas nas situações de leitura e ensino de leitura.

A alfabetização, centrada na decifração código alfabético, em atividades que empregavam figuras, recortes e colagens, leitura oral, uso de palavras descontextualizadas, apontou práticas de leitura que pouco variavam em suportes, gêneros textuais e finalidades, diante da necessidade de as meninas apropriarem-se da cultura escrita, pois ao focar ensino no código alfabético, o CRD não contempla a função social da escrita. Nos atendimentos terapêuticos, o software empregado como recurso para a terapia de fala e de linguagem, para aquisição, treinamento e automatização de fonemas, exclui qualquer possibilidade de trabalhar a linguagem como instrumento cultural complexo, que, para ser apropriada, deve resgatar o processo de enunciação da língua como objeto social e histórico. A biblioteca do Centro de Referência, por excelência o *lugar dos livros*, sem leitores e leituras, denuncia a ausência de práticas de leitura.

Quanto às meninas entrevistadas, leitoras em formação, o estudo apontou que desejavam aprender a língua viva, dominar a escrita e desenvolver práticas de leitura, entretanto não eram oferecidas a elas situações de leitura na qual pudessem efetivamente desenvolver essas práticas. Os desenhos e jogos evidenciaram a necessidade de apropriação da linguagem como processo de enunciação e apontaram a ausência de práticas de linguagem significativas no CRD. Por isso, provavelmente, essas meninas seguiam realizando atividades de desenhar e brincar próprias da pré-escrita infantil. O acervo de desenhos, colagens e bricolagens guardados revelam uma leitura de imagens muito presente no cotidiano, reafirmada nas preferências pela leitura de histórias na tela da televisão, em CD e DVD e incentivada nas atividades de linguagem do CRD. As brincadeiras de escolinha em

casa apontaram, de um lado, a interlocução concreta das meninas ao dialogarem com as bonecas; de outro, a reprodução das práticas escolares de leitura aprendidas nas escolas e no CRD, circunscritas à codificação e decodificação do código alfabético. Outra evidência do desejo de dominar a escrita é a escrita não-convencional de uma das meninas em sua agenda, um traçado que, imitando a escrita alfabética, desvela a necessidade de participar plenamente da cultura escrita.

As meninas liam, mais em voz alta, menos silenciosamente. Leituras soletradas de textos curtos, de gibis, álbuns, livros de histórias, revistas, lições da cartilha, bilhetes, letras de música que, organizados em acervos escriturísticos, como sacolas, pastas, mochilas, testemunham o desejo de tomar posse da escrita. Entretanto, esses escritos não adentravam a sala de aula, ignorados pelo CRD, permaneciam estocados, vivos para essas meninas, mortos para aquelas que mediavam a leitura. Na agenda, o principal suporte utilizado em casa, as meninas constituíam-se leitoras de seus próprios escritos. O ato de escrever para ler denuncia a luta pela posse da escrita que lhes era negada no CRD. A autoria de escritos mostra que as meninas afirmavam-se como sujeitos no processo de escrever e de ler, empregando táticas de leitura de não-submissão às maneiras de ler que eram a elas impostas e, na ausência de escritos para suas leituras, produziam seus próprios escritos no cotidiano. Sozinhas escreviam, solitariamente liam.

A cartilha *Caminho Suave*, um dos suportes mais utilizados no exercício diário de leitura, impunha treinos diários de leitura a que as meninas prontamente obedeciam, motivadas pelo desejo de ler e escrever. As mães, motivadas a enfrentar o desafio de vê-las alfabetizadas, reproduziam as maneiras de ler cartilhescas aprendidas na escola de sua época. No jogo de palavras desconexas da pseudo-língua que consiste a cartilha, as meninas estavam aprendendo que ler e escrever é reconhecer marcas gráficas e repetiam essas maneiras de ler em seus gestos de leitura.

As meninas haviam aprendido que escrever é cifrar, ler é decifrar o escrito por meio de um código alfabético. Ao analisar seus gestos de leitura poder-se-ia afirmar que as situações de leitura no CRD não atendiam suas necessidades de inclusão na cultura escrita. Entre o desejo delas de tomarem posse da escrita e se apoderarem da leitura e o desafio de terapeutas e professoras de ensinar a escrever e a ler havia um desencontro. Professoras e terapeutas olhavam para uma língua estável, fixa,

imutável, congelada nas lições da cartilha, cópias e ditados, palavras recortadas, fragmentadas, descontextualizadas e imobilizadas nas colagens e bricolagens. As meninas buscavam uma língua viva, com seus bilhetes, cartas, convites, anotações na agenda. Seus gestos de leitura anunciavam o desejo de tomar posse da escrita e mergulhar plenamente nas práticas de leitura que circulam no mundo da cultura escrita.

## Referências

- BAHKIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.
- CAVALLO, G. CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental 1**. São Paulo: Ática, 1999.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CHARTIER, R. Aprender a leer, leer para aprender. In: **La lectura em España**, Madri, 2008. Disponível em: <<http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf>>. Acesso em 17/12/2009.
- PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: SASSAKI, R. K. **Mídia e deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância e Fundação Banco do Brasil, 2003. Disponível em: <<http://www.movimentovida.hpg.ig.com.br/romeu2.htm>>. Acesso em: 10/10/2008.
- VIÑAO FRAGO, A. **Leer y escribir: história de dos prácticas culturales**. México: Fundación Educación, voces y vuelos, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **El problema del entorno**. Mimeografado. Tradução do Corpo de Tradutores. Universidade de Havana, 1935. (MIMEO).
- \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III**. 2. ed. Madri: Visor, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V**. Madri: Visor, 1997.