

OS ESPAÇOS DE LEITURA DAS CRIANÇAS E A LEITURA DOS ESPAÇOS PELAS CRIANÇAS: O CASO DE UM CMEI EM NATAL-RN

The readings space of children and the reading of spaces by children: the case of a CMEI in Natal-RN

Los espacios de lectura de los niños y la lectura de los espacios por los niños: el caso de un CMEI en Natal-RN



Bárbara Raquel Coutinho Toscano AZEVEDO – Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Núcleo de Educação da Infância (NEI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal (RN), Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5006-7439>. CURRICULUM LATTES: <http://lattes.cnpq.br/2575674008622231>
EMAIL: barbaracoutinho02@gmail.com

Thiago Augusto Nogueira de QUEIROZ – Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor de Geografia da Rede básica da educação do estado do Rio Grande do Norte, Natal (RN), Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4416-8406>. CURRICULUM LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3053717548034239>
EMAIL: queiroztan@gmail.com

RESUMO

Este artigo objetiva analisar os espaços de leitura e a leitura dos espaços das crianças, a partir de uma perspectiva crítica. Para tal fim, foram realizados como procedimentos metodológicos: entrevistas, observações sistemáticas e registros fotográficos. Esses instrumentos de pesquisas foram utilizados com crianças do Nível IV da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no bairro de Capim Macio, Zona Sul da cidade de Natal, RN. Os resultados mostram que as crianças geralmente reduzem o ato de ler à leitura da palavra. Poucas conseguem perceber o ato de ler como leitura do mundo. A maioria delas restringem seus espaços de leitura à escola e à residência. Para outras crianças, a leitura atravessa espaços: na cama de casa, embaixo da árvore, na mesa da sala da escola. A leitura do mundo das crianças mostra que a maior parte delas não tem o apoio dos familiares em casa para o ato de ler a palavra. Tal fato, aumenta a importância dos educadores infantis em trabalhar o ato de ler a palavra e o mundo. Quanto maior o hábito de ler a palavra, quanto maior for a diversidade de espaços de leitura das crianças, maior será quantitativamente e qualitativamente a leitura que elas terão do mundo, a leitura do espaço. Porém, o texto e o contexto das crianças pesquisadas, que é a situação socioeconômica da maioria das crianças brasileiras, o ato de ler a palavra e os espaços de leitura são restritos.

Palavras-chave: Espaços de leitura. Leitura dos espaços. Crianças. CMEI. Natal-RN.

Histórico do artigo

Recebido: 08 março, 2019

Aceito: 12 abril, 2019

Publicado: 30 abril, 2019

ABSTRACT

This article aims to analyze the spaces of reading and the reading the spaces of the children, from a critical perspective. For this purpose, methodological procedures were performed: interviews, systematic observations and photographic records. These research instruments were used with children of Level IV of Preschool of a Municipal Center of Childhood Education (CMEI) located in Capim Macio, Southern Zone of the city of Natal, RN, Brazil. The results show that children often reduce reading to reading of words. Few can perceive the act of reading as reading the world. Majority of them restrict their spaces of reading to school and home. For other children, reading goes through spaces: "under the bed, everywhere, on the tables of the room and in the bed". Reading the world of children shows that most of them do not have the support of family members at home for the act of reading the word. This fact increases the importance of the teachers of the schools in working the act of reading the word and the world. We defend the thesis that how bigger the habit of reading the word, how bigger the diversity of children's spaces of reading, major quantitatively and qualitatively the reading they will have of the world, the reading of space. However, the text and context of the children studied, which is the socioeconomic situation of must Brazilians children, the reading of the word and the reading spaces are restricted.

Keywords: Reading of spaces. Readings space. Children. CMEI. Natal-RN.

RÉSUMÉN

Este artículo ten como objetivo analizar los espacios de lectura y la lectura de los espacios de los niños, desde una perspectiva crítica. Para ello, se realizaron como procedimientos metodológicos: entrevistas, observaciones sistemáticas y registros fotográficos. Estos instrumentos de investigación se utilizaron con niños del Nivel IV de Educación Infantil de un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) ubicado en el barrio de Capim Macio, Zona Sur de la ciudad de Natal, RN. Los resultados muestran que los niños generalmente reducen el acto de leer a la lectura de la palabra. Pocos consiguen percibir el acto de leer como lectura del mundo. La mayoría de ellas restringen sus espacios de lectura a la escuela ya la residencia. Para otros niños, la lectura atraviesa espacios: "debajo de la cama, en todas partes, en las mesas de la sala y en la cama". La lectura del mundo de los niños muestra que la mayoría de ellas no tienen el apoyo de los familiares en casa para el acto de leer la palabra. Tal hecho, aumenta la importancia de las profesoras de las escuelas en trabajar el acto de leer la palabra y el mundo. Defendemos la tesis de que cuanto mayor es el hábito de leer la palabra, cuanto mayor sea la diversidad de espacios de lectura de los niños, mayor será cuantitativamente y cualitativamente la lectura que ellas tendrán del mundo, la lectura del espacio. Pero el texto y el contexto de los niños investigados, que es la situación socioeconómica de la mayoría de los niños brasileños, el acto de leer la palabra y los espacios de lectura son restringidos.

Palabras clave: Espacios de lectura. Lectura de los espacios. Los niños. CMEI. Natal-RN.

1 INTRODUÇÃO

Nossas práticas cotidianas em salas de aulas, os projetos de extensão que participamos e as pesquisas que realizamos nos mostraram a importância da leitura das palavras e da leitura do mundo para as crianças. Debruçamo-nos sobre os saberes e práticas de aprendizagens significativas do ensino da leitura e da escrita (SOUZA & AZEVEDO, 2014). Também demonstramos o que significa, para que serve e como trabalhar a leitura na Educação Infantil (AZEVEDO & LOPES, 2014).

Analizamos, do mesmo modo, os significados que a leitura tem para crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil em uma escola pública (AZEVEDO, 2014). Também demonstramos a importância da ciranda de leitura como prática de sentidos na Educação Infantil (MOURA; AZEVEDO; CARDOSO, 2016). Por fim, investigamos os sentidos da leitura para crianças da Educação Infantil (AZEVEDO, 2016).

Os sentidos da leitura para as crianças identificados em nossas pesquisas anteriores foram: a leitura como prática para um tempo futuro; a leitura como prática de adulto; a leitura como prática de apropriação de conhecimento; a leitura como prática de prazer; a leitura como prática escolar; e a leitura como prática que atravessa espaços. Diante deste último sentido questionamos: o que é leitura para as crianças? Quais os espaços de leituras para as crianças? Quais as leituras dos espaços realizadas pelas crianças?

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar os espaços de leitura e a leitura dos espaços pelas crianças. Para tal fim, realizamos entrevistas com nove crianças da turma de Nível IV da Educação Infantil de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no bairro de Capim Macio, Zona Sul do município de Natal, Rio Grande do Norte. Foram feitas as seguintes perguntas às crianças: o que é ler? Onde podemos ler? Com quem elas leem em casa? Com quem elas leem na escola? As entrevistas foram previamente autorizadas por seus responsáveis legais.

Além das entrevistas, fizemos previamente observações sistemáticas e registros fotográficos para a caracterização espaço-temporal do centro de Educação Infantil. O CMEI funciona em tempo integral (manhã e tarde) e em tempo parcial, matutino ou vespertino. A rotina das crianças em cada turno, geralmente, começa com a acolhida em sala ou momento de brincadeira. Em seguida há uma roda de conversa, da roda de história coletiva, da atividade pedagógica planejada. Logo após vem o momento de lavar as mãos, do lanche, do parque, da história individual e da roda de conversa antes de retornarem para suas casas.

Observamos que os espaços desse CMEI são: uma sala de atividades para cada nível da Educação Infantil (I, II, III e IV), um refeitório, um parque de areia, chuveiros ao ar livre, uma cozinha, uma sala de secretaria junto com coordenação pedagógica e gestão escolar, além de uma área livre ou pátio. Para a leitura, podemos destacar o “cantinho da leitura” em cada sala de atividades e um armário na secretaria, que contém livros infantis da literatura brasileira, com livre acesso às crianças. Apesar da escola se localizar em um

bairro nobre da cidade, ela atende às crianças de menor poder aquisitivo do próprio bairro e de bairros vizinhos, inclusive de municípios vizinhos à Natal.

A caracterização das nove crianças entrevistadas, as únicas de uma turma de treze que tiveram a autorização dos responsáveis legais em participar da pesquisa, está apresentada no quadro 01. Não colocamos os nomes verdadeiros das crianças e sim uma numeração para manutenção do sigilo da identidade delas.

O quadro 01 mostra que havia cinco crianças do sexo masculino e quatro crianças do sexo feminino. Quatro delas tinha seis anos de idade, enquanto as demais tinham cinco anos. Duas residiam no bairro de Capim Macio, onde se localiza a escola, duas do bairro de Ponta Negra, duas do bairro de Candelária. Não obtivemos o registro do local de moradia da Criança 3. A Criança 8 morava em Lagoa Nova na casa dos padrões da mãe, que era doméstica. Apesar de algumas morarem em bairros nobres como Capim Macio, Ponta Negra, Candelária e Lagoa Nova, elas são de uma família de baixo poder aquisitivo.

A Criança 7, entre as entrevistadas, era a única que morava no município de Parnamirim, vizinho à Natal, mais precisamente no bairro Cohabinal. As profissões dos responsáveis pelas crianças são: pedagoga, costureira, comerciantes, vendedora em loja, empregada doméstica, recepcionista de hotel, motoristas, autônomo, auxiliar de serviços gerais (A.S.G), e motoboy. Além de ter duas mães donas de casa ou do lar, uma desempregada e uma estudante universitária.

Quadro 01 – Caracterização das crianças entrevistadas

Sujeitos da pesquisa	Sexo	Idade (Anos)	Local de Moradia/Bairro	Profissão da mãe	Profissão do pai
Criança 1	Feminino	6	Ponta Negra	Pedagoga	Recepcionista
Criança 2	Masculino	6	Ponta Negra	Costureira	Motorista
Criança 3	Masculino	6	-	Comerciante	Comerciante
Criança 4	Masculino	5	Capim Macio	Estudante universitária	Autônomo
Criança 5	Masculino	6	Candelária	Dona de casa	-
Criança 6	Masculino	5	Capim Macio	Vendedora	Auxiliar de serviços gerais (A.S.G.)
Criança 7	Feminino	5	Cohabinal (Parnamirim)	Desempregada	Motorista
Criança 8	Feminino	5	Lagoa Nova	Doméstica	-
Criança 9	Feminino	5	Candelária	Dona de casa	Motoboy

Fonte: Pesquisa de campo.

Este artigo se divide em duas partes, além das notas introdutórias e das considerações finais. Na primeira seção abordaremos o que as crianças entrevistadas entendem por leitura quais os espaços de leitura delas. Na segunda parte discutiremos a leitura dos espaços pelas crianças, com quem elas convivem na escola e em casa, e qual a relação disso tudo com a sociedade atual.

2 OS ESPAÇOS DE LEITURA DAS CRIANÇAS

A leitura inicialmente é percebida como o ato de ler tudo aquilo que contém símbolos, letras e números como livros, revistas, gibis, caixas de produtos industrializados, letreiros nas faixados dos prédios etc... Porém, essa é apenas uma leitura da palavra, ou seja, uma leitura restrita ou *stricto sensu*. A leitura da palavra é antecedida pela leitura do mundo. Então, toda criança, antes de aprender a ler e escrever, já tem uma leitura do mundo, mesmo que limitada. Daí a importância do aprendizado do ato de ler a palavra para que a criança possa ampliar seu ato de ler o mundo, a leitura do espaço geográfico (CALLAI, 2005; FREIRE, 2011).

Os espaços da leitura da palavra podem ser vários: casa, trabalho, escola, biblioteca, ônibus, trem, metrô, embaixo da árvore, na cama, no gramado, nas mesas das salas de atividades, em todos os lugares há possibilidade de leitura das palavras, ou seja, a leitura no espaço. Esta é a leitura restrita ou *stricto sensu* em um determinado espaço. Essa leitura no espaço é antecedida da leitura do espaço, pois antes de parar em um lugar para fazer a leitura de um gibi ou de um livro infantil, a criança já tem uma leitura do espaço dela, ou seja, uma leitura do mundo. E da mesma forma que a aprendizagem da leitura da palavra amplia a leitura de mundo, a ampliação das possibilidades de espaços de leitura amplia a leitura dos espaços (LEFEBVRE, 1991; CALLAI, 2005).

A leitura é, certamente, uma atividade humana. Como atividade especificamente humana ela se constituiu um trabalho simbólico rodeado de usos e funções das mais diversas, no entorno sociocultural. Nela, a atividade mental de um “eu”, como trabalho simbólico, é fundamentalmente dialógica, na qual se confundem e misturam-se as vozes (BAKHTIN, 2010, 2011).

A leitura, como atividade de linguagem, tem sua gênese, sua história, nas formas de interação que se desenvolvem na dinâmica das relações sociais, tornando-se, dessa maneira, uma prática socioespacial, de acordo com o jeito como cada um a torna necessária para a vida em comunidade. Ganha, fora da escola, outras marcas e essas se

realizam de outras formas no contexto cultural: não só suas funções, mas suas formas e estruturas se modificam e se transformam (BAKHTIN, 2010).

A aprendizagem da leitura e escrita é fundamental para o nosso processo de socialização, pois possibilita o uso voluntário e consciente da linguagem. Desse modo, o aprendizado da leitura deriva de vários aspectos: além de elementos alfabéticos, da decodificação e produção de textos, deve envolver a significação para o texto lido. Como sabemos, o aprendizado da leitura e da escrita é um dos aspectos mais significativos da educação escolar em nossa sociedade. Isto é, aprender a ler e a escrever é aprender a participar ativamente de uma prática cultural de letramento. Na leitura, quem lê pode não estar diante do autor para completar as informações que lhe são necessárias para se ter uma melhor compreensão. Neste sentido, o texto atua sobre os processos cognitivos do leitor, fazendo-os pensar e repensar sobre um determinado assunto (VYGOTSKY, 2007; 2008, 2009).

Entre outros fatores, destacamos que o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. E a leitura é uma forma de linguagem, por meio da qual as crianças criam significados para o mundo a sua volta (VYGOTSKY, 2008).

Para Vygotsky (2008), com base nos estudos de Bakhtin (2003), significado é uma representação social de um objeto cultural existente, enquanto o sentido é a representação própria, que cada indivíduo tem de um determinado significado, ou seja, o significante. Por exemplo, se falarmos a palavra livro, todos os membros de uma sociedade letrada saberão o que é: um objeto de leitura e aquisição do conhecimento, um significado. Mas cada um, terá uma representação própria e individual do objeto livro, de acordo com sua vivência e história cultural, que é significante.

Sendo assim, os sentidos que as crianças atribuem à leitura são diversos. Diante desse contexto, acreditamos que a criança inicia seu processo de formação leitora quando é desafiada a refletir sobre seu meio de constituição e materialização da linguagem, em situações significativas de práticas leitoras. É fundamental que as crianças tenham acesso e interajam intensamente com diferentes textos e materiais escritos, explorando-os, buscando compreender seus conteúdos, estruturação e finalidade, elaborando, assim, diversos sentidos para a leitura (VYGOTSKY, 2008).

É possível, também, admitir que o domínio da leitura acarreta mudanças e transformações em todo o desenvolvimento cultural da criança. São essas transformações que produzem um sentido e que formam em cada criança um sentido do

que é e para que serve a leitura. O “para que serve a leitura” é algo muito bem definido para as crianças: a função do ato de ler é descobrir o novo, seja esse novo uma realidade social, seja escolar. Nesse sentido, ao aprender a ler, as crianças tomam consciência da estrutura fônica das palavras que compõem os textos que usam para se comunicar com as pessoas. Esse processo envolve a elaboração, pela criança, de conceitos sobre o nosso sistema de escrita e, ainda, o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão de textos escritos - uso da escrita em contextos diversos. Com a primeira pergunta das entrevistas, sobre o que as crianças pensam do ato de ler, construímos o quadro 02.

Quadro 02 – Respostas das crianças sobre o que é ler

CRIANÇA 1: Ler é poder **saber*** o que a gente não sabe.

CRIANÇA 2: Ler é uma **cidadania** [tema estudado pela turma]**.

CRIANÇA 3: Ler é **ouvir** a história.

CRIANÇA 4: Ler é ler livros, revistas, coisas da faculdade e **brincar** na escola.

CRIANÇA 5: Ler é a hora de pegar a chavinha e **fechar a boquinha**, para saber o que a professora vai ler na história.

CRIANÇA 6: Ler é **estudar e escrever** para saber as coisas que tem nos livros.

CRIANÇA 7: Ler é **ler** os livros e as revistinhas.

CRIANÇA 8: Eu ainda **não sei ler**, e eu vou aprender para ensinar a minha mãe, porque ela não sabe ler as coisas, nem minha agenda.

CRIANÇA 9: Ler é **estudar** as histórias, o livro e o caderno.

*Negrito dos autores.

**Acréscimo dos autores entre colchetes.

Fonte: Pesquisa de campo.

Observamos que a leitura ou o ato de ler para as crianças entrevistadas é: um saber; um ato de cidadania; ouvir; brincar; “fechar a boquinha”; estudar e escrever; ler; não ler; e estudar. Assim, para a maioria das crianças a leitura está associada aos atos de ler, estudar, saber e escrever, restringindo-se o ato de ler à leitura da palavra e como forma de estudar e ampliar a sabedoria. O ato de ler já pode ser evidenciado como além da leitura da palavra quando uma criança já consegue associar este ato à cidadania, um tema estudado pela turma naquele momento. Também podemos destacar a leitura como ouvir, como brincadeira, indo também além da palavra.

De forma contraditório, destaca-se a leitura como “fechar a boquinha”, pois tanto pode ser um ato com intencionalidade de gerar concentração quanto um ato repressivo, que deve ser feito em silêncio, para apenas ouvir, sem a dialogicidade (BAKHTIN, 2010; FREIRE, 2016). Notamos também a leitura como o não ler, um descaso com o ensino e aprendizagem da leitura, não sendo de fácil acesso ou não sendo estimulado com todas as crianças, tornando a leitura um instrumento simbólico que diferencia uma criança (leitora) da outra (não leitora), gerada por e gerando desigualdades, segregações e fragmentações sociais e espaciais. Em seguida, construímos o quadro 03, com base nas respostas das crianças sobre os espaços de leitura delas.

Quadro 03 – Respostas das crianças sobre onde pode-se ler.

CRIANÇA 1: A gente pode ler na **escola***, com a professora ajudando.

CRIANÇA 2: Ler nos livros e onde tem letras, nas caixas das coisas, das comidas, onde tem o nome dos cachorros. Mas eu só sei ler onde tem os nomes dos supermercados que eu passo. Nós ‘pode’ ler quando anda no **ônibus**.

CRIANÇA 3: A gente pode ler na **biblioteca**.

CRIANÇA 4: **Embaixo da árvore**, em **todo lugar**, nas **mesas da sala** e na **cama**. É só ver as letrinhas do livro e ler.

CRIANÇA 5: Na minha **casa** tem um livro do príncipe e da princesa, mas eu não leio não, só olho as figuras.

CRIANÇA 6: Pode ler na **escola** e em **casa**.

CRIANÇA 7: Ali na secretaria [da **escola**]** tem muitos livros. Na minha **casa** tem o livro do Bob Esponja, mas eu não leio não, porque não dá tempo. Eu fico assistindo **televisão**.

CRIANÇA 8: Podemos ler na **escola**, com os livros dali [apontando para o **Cantinho da Leitura** na sala de atividades]. No **trabalho** da mamãe também pode ler, mas só em inglês e tem que praticar muito com as crianças.

CRIANÇA 9: Pode ler na nossa **casa** e na **escola**, só isso.

*Negrito dos autores.

**Acréscimo dos autores entre colchetes.

Fonte: Pesquisa de campo.

Notamos que os espaços de leitura para elas são: ônibus, biblioteca, embaixo da árvore, em todo lugar, nas mesas da sala, na cama, em casa, na escola e no trabalho. A maioria das crianças consideram os espaços de leitura apenas a casa, incluindo a cama, e a escola com a biblioteca, as mesas da sala de atividades e no cantinho da leitura

(Figura 01). Além do armário da secretaria (Figura 02) e os momentos da prática pedagógica de leitura livre (Figura 03) que observamos. Nesse contexto específico, a restrição da leitura em casa e na escola, como constatamos, mostra a leitura instrumentalizada como um produto, uma obrigação da escola, ou uma obrigação da atividade de casa, sem abertura para a leitura como fonte de prazer, como forma de sair do seu mundo e viajar no mundo criado pelos autores, tornando o ato de ler a palavra um ato mecanizado e que pouco contribuirá para o ato de ler o mundo e o espaço.

Figura 01 – Cantinho da leitura



Fonte: Pesquisa de campo.

Figura 02 – Armário da secretaria



Fonte: Pesquisa de campo.

Apenas uma criança conseguiu observar as possibilidades de leitura no ônibus, observando a paisagem e lendo as fachadas dos supermercados, já se constituindo enquanto um início de um espaço de leitura para além dos espaços formais e familiares. Outra criança destacou a leitura embaixo da árvore e em todo lugar, também dando indícios de possibilidades para a leitura em qualquer lugar. Por fim, uma criança associou a leitura ao local de trabalho, se referindo à mãe que lê no trabalho.

Não foi questionado diretamente o que se pode ler, porém, ao responderem o que é ler e onde se pode ler, as crianças destacaram quais elementos podem ser lidos, entre os quais observamos: as histórias, livros, revistas, coisas da faculdade, revistinhas (gibis), agendas, cadernos, onde tem letras, caixas das coisas e das comidas, nome dos cachorros (saco de rações para cachorros), nomes dos supermercados, as figuras. Assim, temos uma leitura restrita ao ato de ler a palavra. Por mais que elas já sejam capazes de ler o espaço-mundo, as crianças concebem a leitura apenas de forma restrita e *stricto sensu*.

Destacamos as figuras e os nomes dos supermercados. Essas crianças entrevistadas mostraram a possibilidade de ler, além das letras e números, os símbolos, pois, notamos que os supermercados citados pela Criança 2 não têm letreiros com o nome do supermercado na frente dos estabelecimentos. Apenas os símbolos das respectivas redes. O que as crianças conseguiram ler, nesse caso, foram os símbolos e os associaram às redes de supermercados. Assim, os símbolos, juntamente com as figuras, que não contém letras, tornam-se, de acordo com Vygotsky (2008), mediadores do ensino-aprendizagem, da palavra e do mundo. A partir da identificação dos espaços de leitura para as crianças, partiremos para a leitura dos espaços pelas crianças.

3 A LEITURA DOS ESPAÇOS PELAS CRIANÇAS

O espaço não é apenas uma abstração, um espaço mental e abstrato. O espaço não é apenas um produto, um espaço físico e material. O espaço também não é apenas um meio ou um instrumento, um espaço social e concreto. O espaço é relação social, pois não existe sociedade fora do espaço. Assim, o espaço é um produto natural e social de processos passados, um meio de circulação de pessoas, mercadorias, informações e capitais no presente, e uma condição para futuras ações socioeconômicas e político-culturais da sociedade (LEFEBVRE, 1991).

O espaço é simultaneamente percebido, concebido e vivido. O espaço percebido é o espaço material e concreto, simultaneamente absoluto, com objetos fixos, e relativo, com interações sociais, econômicas, políticas e culturais entre os objetos, entre estes e a sociedade e entre as pessoas. O espaço concebido é a representação do espaço em conceitos, nas artes plásticas, cênicas, nas pinturas, nos desenhos, na dança, no teatro, na literatura e na música, além dos mapas, cartas, plantas e croquis. O espaço vivido é o espaço de representação, com identidades, sentidos, significados, representações, discursos e simbolismos, juntamente com o espaço concebido forma um espaço relacional (LEFEBVRE, 1991).

A leitura do mundo e do espaço antecede a leitura da palavra. A leitura do mundo é uma leitura ampla ou lato sensu, ou seja, vai além da leitura em vários espaços, tornando-se uma leitura da paisagem, dos lugares, dos territórios, das regiões e do espaço geográfico. A leitura do espaço está associada diretamente à produção do espaço. Nessa perspectiva, o espaço é compreendido na totalidade dos espaços de produção, de distribuição, de comércio, de consumo e de circulação de pessoas, mercadorias, informações, capitais, servindo para a reprodução continuada e ampliada de capital e para a realização da vida cotidiana (LEFEBVRE, 1991; CALLAI, 2005; FREIRE, 2011). Para compreender a leitura do espaço pelas crianças, perguntamos com quem elas leem em casa e na escola. As respostas da primeira pergunta estão presentes no quadro 04.

Quadro 04 – Respostas das crianças sobre com quem elas leem em casa

CRIANÇA 1: Ninguém lê para mim. Ninguém me ajuda. Minha mãe sempre está ocupada demais. E meu pai sempre ‘tá’ só **assistindo***. Aí, sempre leio **sozinha**.

CRIANÇA 2: **Minha vó** ler a Bíblia antes de dormir e reza o santo anjo.

CRIANÇA 3: Na minha casa o meu **pai** lê ‘pra’ mim. Minha **mãe** também.

CRIANÇA 4: Em casa **não tem livro de criança**. Só tem livro de faculdade da mamãe.

CRIANÇA 5: Eu leio **sozinho**.

CRIANÇA 6: Na minha casa eu leio com minha **avó** e meu **tio**. [Em casa]** **não tem livro** não, só revista da Avon.

CRIANÇA 7: Eu leio **sozinha**. E quando vou dormir, a minha mãe não conta história. Em casa eu não leio porque não dá tempo. Porque fico **assistindo**.

CRIANÇA 8: Em casa eu leio **sozinho** e com minha **irmã**. Minha mãe não sabe ler. Eu

vou ensinar a ela.

CRIANÇA 9: Eu não 'pode' ler. Eu **só fico assistindo DVD**. Não tem muitos livros.

*Negrito dos autores.

**Acréscimo dos autores entre colchetes.

Fonte: Pesquisa de campo.

Algumas crianças apontaram que leem sozinhas. Umas leem de forma solitária por não terem familiares que saibam ler. Outras fazem a leitura isoladamente pois os pais ou familiares não dão a devida assistência e atenção em casa. Para a Criança 1, ninguém a ajuda, pois a mãe está sempre ocupada e o pai assistindo à televisão, não mediando o desenvolvimento da criança em casa. Algumas crianças têm ajuda do pai, da mãe, da avó, da irmã, do tio. Mas essa ajuda é rara, como observamos nas respostas das crianças.

Isso mostra que as crianças leem o mundo delas e observam que estão sozinhas, sem ajuda de familiares para o ensino-aprendizagem. As vezes porque esses familiares não sabem ler ou as vezes não têm tempo, devido à alta carga de trabalho. Afinal, eles precisam trabalhar o dia todo para garantir a sobrevivência das crianças, contraditoriamente sem ter a vivência com elas. E assim, a mãe não lê para elas antes de dormir, como aponta a Criança 7.

Como também, há uma falta de interesse ou a falta de conhecimento dos pais da importância deles como mediadores do desenvolvimento das crianças. Observamos tal fato quando a Criança 1 afirmou que o pai ficava assistindo TV ao invés de ajudá-la a ler, deixando-a à margem. A televisão, em um mundo de imagens e representações, torna-se um atrativo não só para os pais, como para as crianças, que sem o incentivo da leitura, com o tempo, acabam preferindo assistir ao DVD ao invés de ler um livro.

As imagens televisivas tornam-se mais atrativas na medida em que as crianças não têm a possibilidade de ler em casa por não ter livros infantis ou não ter livro algum, as vezes só os livros da faculdade da mãe como apresentou a Criança 4. Em alguns casos, o que resta para ler é o encarte da "Avon". Salientamos que esse contato com as tecnologias audiovisuais distancia a criança não só da leitura, como também da brincadeira enquanto momento de realização do lazer, do prazer e, principalmente, da interação infantil.

Então, as crianças apesar de terem uma leitura limitada do mundo, elas conseguiram observar que elas moram com os pais, mas, no geral, estão sozinhas em

casa, apenas com a companhia da televisão. Esse é um retrato das famílias desse CMEI estudado, no qual precisam trabalhar para conseguir sobreviver, e ao mesmo tempo não viver com a família, deixando as crianças sob o cuidado da TV, em casa. Mesmo modo, deixando a criança ao cuidado da professora, na escola, se eximindo da responsabilidade de educar. Em seguida, perguntamos às crianças com quem elas leem na escola, para identificarmos a leitura do mundo que elas têm diante dessa instituição, como mostra o quadro 05.

Quadro 05 – Respostas das crianças sobre com quem elas leem na escola

CRIANÇA 1: Normalmente, eu não leio aqui na escola* .
CRIANÇA 2: A professora ler a história e eu escuto.
CRIANÇA 3: Só meus amigos sabem ler.
CRIANÇA 4: Eu leio aqui na escola ali na sala das crianças grandes com a professora .
CRIANÇA 5: A professora ensina a ler.
CRIANÇA 6: A professora lê as letras.
CRIANÇA 7: Quando eu quiser a professora deixar eu posso ler.
CRIANÇA 8: A minha professora lê as vezes, quando não tem DVD .
CRIANÇA 9: A professora lê para todas as crianças.

*Negrito dos autores.

Fonte: Pesquisa de campo.

As crianças, no geral, destacaram o papel da professora no ato da leitura. Sem a corresponsabilidade dos pais em casa, a professora torna-se a principal mediadora para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Junto com a professora, algumas crianças destacaram os próprios amigos ou colegas de turma para o desenvolvimento da leitura. Assim, a escola como um todo assume um importante papel na mediação e no desenvolvimento cognitivo das crianças, não só através da professora, como também na interação com os demais colegas de sala. Daí a importância de a criança estar na escola desde os primeiros anos de vida e em tempo integral, já que em casa não terá o acompanhamento adequado dos pais. Estes também interagem muito mais com as pessoas por meios de comunicação informacionais, deixando à margem a interação com as crianças em casa.

Contraditoriamente, essa criança em tempo integral e desde os primeiros anos na Educação Infantil faz com que os pais possam trabalhar por um período maior e sem preocupação de cuidar da criança. Assim, a escola torna-se um instrumento essencial para as relações sociais de reprodução continuada e ampliada de capital, para não falar da escola enquanto “depósito” de crianças. Sabendo que, devido a dialética da vida cotidiana, mesmo servindo para a reprodução da sociedade estabelecida e como “depósito”, a escola serve minimamente para a transformação da sociedade, não sendo apenas um instrumento da classe dominante e opressora, como também, tornando-se possibilidade de libertação para as classes oprimidas.

A professora se torna fundamental para a criança aprender a ler a palavra e o mundo, devido à presença-ausência dos pais em casa. Porém, algumas vezes como citado pela Criança 8, a professora não pratica a leitura e coloca as crianças para assistirem DVD, o da “Galinha Pitadinha” como observamos na maioria das vezes, reproduzindo o que os pais já fazem em casa. Assim diminui-se a interação com a leitura do texto e aumenta-se a mediação com as imagens na televisão e no DVD, que sozinhas não são suficientes para ampliar a leitura de mundo e do contexto das crianças. Tudo isso gera um desinteresse e a não criação de um hábito de leitura entre as crianças, fortalecendo a sociedade das imagens e das representações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças, geralmente, entendem a leitura apenas como a leitura da palavra, ou seja, a leitura de livros, revistas, gibis, cadernos, agendas, Bíblias, letreiros com nomes dos supermercados, caixas de embalagens de produtos industrializados, enfim, a leitura para elas é restrita e *stricto sensu*. Porém algumas crianças conseguem evidenciar a leitura como ato de cidadania, uma leitura ampla e *lato sensu*, como brincadeira, como ato de ouvir e até mesmo um ato repressivo de “fechar a boca” e contraditoriamente de não ler.

Os principais lugares de leitura das crianças são a escola e as suas próprias residências. Tal fato aumenta o papel da escola e da família, dos professores e pais ou responsáveis para o ensino e aprendizado da leitura da palavra e posteriormente da leitura do mundo. Na escola os lugares da leitura são os “cantinhos da leitura”, as mesas das salas de atividades, na biblioteca, nas práticas pedagógicas de leitura livre e, no nosso estudo de caso, o armário da secretaria. Em casa, esse lugar se verifica apenas na

cama, em especial na vida das crianças entrevistadas, faltando em suas residências lugares específicos para leitura sistematizada. Algumas crianças ampliaram as possibilidades de espaços de leitura, tais como: no ônibus, ao fazer a leitura de letras e a leitura da paisagem; na igreja, como a leitura da Bíblia da avó; embaixo da árvore, como espaço agradável de leitura; e em todos os lugares. A leitura assim torna-se um ato que atravessa espaços.

A leitura do mundo pelas crianças foi realizada a partir das práticas de leitura na casa delas e na escola. Em casa, as crianças apresentam a ajuda de familiares, pai, mãe, irmãos, tios, avós etc... Porém, notamos que muitas crianças se sentem sozinhas e não tem o apoio dos familiares para a mediação do ensino e aprendizagem da leitura. Além disso, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis, as crianças não têm em casa livros infantis. Porém, elas têm acesso à DVDs e à televisão. Os familiares ao invés de incentivarem a leitura, por desconhecimento da importância do ato de ler ou por não saberem ler, acabam deixando as crianças à mercê das imagens. Tal fato, pode provocar um futuro desinteresse pela leitura por parte das crianças que não são estimuladas a esse hábito.

Na escola, a professora torna-se a principal mediadora para o ensino-aprendizagem da leitura da palavra e do mundo. As práticas pedagógicas de incentivo à leitura do texto e do contexto tornam-se fundamentais. Essa prática também tem a mediação de todas as crianças da turma. Assim, elas interagem entre si, ampliando os horizontes de leitura umas das outras. Porém, muitas vezes pelo trabalho exaustivo e mal reconhecido na escola, as professoras-pedagogas observadas na pesquisa, muitas vezes, acabam reproduzindo aquilo que já é praticado nas casas das crianças: a substituição da leitura do texto pela leitura de um vídeo na televisão ou DVD. Tal atitude, pode provocar uma desmotivação e desencorajamento da criança diante do ato de ler. Além disso, faz com que a leitura deixe de ser uma prática de prazer e uma brincadeira e passe a ser uma obrigação escolar ou de atividade escolar em casa.

As crianças nos dão pistas com seus dizeres, que vivenciam e significam a leitura de modo diversificado, não restrito à escola, mas muito marcado por suas práticas, significativas e lúdicas. Elas parecem estar vendo na leitura algo interessante, desafiador, possível, ao mesmo tempo que “impossível”, visto que algumas ainda não sabem ler; uma prática que pode ser realizada nos mais diversos contextos e textos, de modo relativamente autônomo e livre, pois dependem das condições socioculturais. Desse modo, elas nos dizem que ler nos diversos espaços sociais pode ser uma prática que

propicia, além de decifrar códigos, conhecer, experimentar outros modos de ser e estar no mundo; ver de outro modo o que as circunda, o que nos aponta para um outro centro de sentidos encontrado em seus dizeres.

Quanto maior for o número e a diversidade de leituras da palavra das crianças (livros, gibis, revistas e jornais digitais ou não, legendas de filmes, entre outras), como também, maior for a quantidade e a qualidade dos espaços de leitura das crianças (casa, escola, museus, teatros, cinemas, praças públicas, parques ecológicos, viagens, exposições, entre outros) maior será a leitura do mundo que elas terão. Porém, a realidade das crianças estudadas, que é a realidade da maioria das crianças brasileiras, aquilo que elas leem e os espaços de leitura delas são restritos, o que torna a leitura do mundo ou do espaço delas também restritivo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, B. R. C. **A leitura na Educação Infantil**: as significações de crianças de 4 e 5 anos em uma escola pública de Natal-RN, Monografia de Especialização (Estudos da Linguagem), Natal, UFRN, 2014.

_____. **Ler é poder saber o que a gente não sabe**: sentidos da leitura por crianças da Educação Infantil, Dissertação (Mestrado em Educação), Natal, UFRN, 2016.

AZEVEDO, B. R. C.; LOPES, D. M. de C. A leitura na educação infantil: o que? Para que? Como? **Linha Mestra**, v.8, n.24, p.598-601, 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, v.25, n.66, p.227-247, maio/ago. 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 62. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford: Basil BlackWell, 1991.

MOURA, M. da C.; AZEVEDO, B. R. C.; CARDOSO, N. S. A ciranda de leitura como prática de sentidos na Educação Infantil. **Linha Mestra**, v.10, n.30, p.816-820, 2016.

SOUZA, A. C. de F. e; AZEVEDO, B. R. C. Saberes e práticas do ensino da leitura e da escrita: construindo aprendizagens significativas. **Linha Mestra**, v.8, n.24, p.267-272, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. Ed. Wmf Martins Fontes, 2009.
