

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLAUDIA MILANEZ SACHET

**CONCEPÇÕES DE LEITURA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DE UM MUNICÍPIO DO
EXTREMO SUL CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^(a). Dr^(a). Angela Di Palma Back.

**CRICIÚMA
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S121c Sachet, Claudia Milanez.

Concepção de leitura de professores alfabetizadores no contexto de um município do Extremo Sul Catarinense / Claudia Milanez Sachet. - 2017.

192 p. : il.; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

Orientação: Angela Cristina Di Palma Back.

1. Ensino da leitura. 2. Formação de leitores. 3. Interesses na leitura. 4. Alfabetização. 5. Letramento. I. Título.

CDD 22. ed. 372.414

CLAUDIA MILANEZ SACHET

**“CONCEPÇÕES DE LEITURA DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO CONTEXTO DE UM MUNICÍPIO DO
EXTREMO SUL CATARINENSE”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 29 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ângela Cristina Di Palma
Back
(Orientador – UNESC)

Profa. Dra. Fernanda Leopoldina Viana
(Membro – UMINHO)

Prof. Dr. Ricardo Luiz de Bittencourt
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC

Claudia Milanez Sachet
Mestranda

A todos os professores alfabetizadores que, assim como eu, almejam e lutam por uma Educação mais justa e democrática.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Santíssima Trindade: Deus Pai, Filho e Espírito Santo, que foi e sempre será meu refúgio e proteção, e à Maria Santíssima, que além de me acolher em seu caloroso abraço de mãe, é minha intercessora fiel.

Aos meus familiares, especialmente aos meus pais Lourdes e Alcimar, que não mediram esforços para me auxiliar, encorajar e estimular neste trajeto árduo. Sem eles, eu não teria chegado até aqui.

Ao meu namorado Hiury, pela compreensão durante minhas ausências e nervosismos.

À professora Ângela Back, por ter contribuído significativamente para a minha formação, para o amadurecimento de minhas ideias, mostrando-me que sempre posso aprender mais.

A todo o curso de Pedagogia, professores que fizeram com que eu me tornasse mais crítica frente à Educação, com ânsia de aprender mais. Em especial, agradeço à professora Samira Casagrande, minha orientadora do TCC, a qual me instigou a fazer o Mestrado em Educação.

Ao Colégio Marista Criciúma, especialmente à direção e aos professores do Fundamental I, por sempre ter incentivado a minha formação.

A todos os meus amigos, especialmente Ingrid, Júlia e Lee, amigos do Mestrado, que dividiram angústias, vitórias e aprendizados durante todo esse período.

E a todas as demais pessoas que estiveram presentes durante esse importante percurso de minha vida, meus sinceros agradecimentos.

“Não é possível continuar apostando na democracia sem realizar os esforços necessários para aumentar o número de leitores.”

Emília Ferreiro

RESUMO

Nesta pesquisa procurou-se identificar em que medida a concepção de leitura dos professores, na etapa de alfabetização, é coerente com a prática pedagógica visando à formação do leitor. Por meio de uma pesquisa de campo qualitativa, tentou-se entender como está sendo veiculado o ensino de leitura em um município do Extremo Sul Catarinense. Utilizaram-se questionários com os sujeitos envolvidos na pesquisa, com o intuito de traçar o perfil das professoras; entrevista semiestruturada, buscando ouvir suas crenças e teorias acerca da leitura, especialmente na etapa de alfabetização; e, análise de aulas ministradas pelas professoras, verificando a forma como conduzem o ensino da alfabetização, a fim de analisar se há coerência entre a prática e a fala das docentes envolvidas. A análise fundamentou-se nas teorias de alfabetização dos autores Viana (2002a; 2000b), Morais (1996; 2013; 2014), Scliar-Cabral (2003; 2013a; 2013b), dentre outros que discutem leitura e letramento e também contribuíram para o presente estudo. A análise dos dados coletados revela que nem sempre uma escola está apta a formar leitores proficientes, pois a alfabetização não está acontecendo de forma satisfatória, moldada em sólida formação cujo cerne passe pela apropriação do código a partir da reflexão acerca do som-escrita almejado para que a criança venha a automatizar o código. A teoria das professoras, refletida em seus discursos durante a entrevista, e a prática pedagógica, não condiz com o que se defende, aqui, no que concerne à alfabetização, o que nos mostra que é preciso rever o ensino-aprendizagem de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Letramento. Professores. Escola.

ABSTRACT

This research aimed at identifying to which extent the teachers' conception about reading upon the alphabetization stage is coherent with the pedagogical practice for the reader's education. By means of a field research of qualitative approach, the objective is to understand how the reading education is performed in a municipality from the south of Santa Catarina. The research was carried out by utilizing questionnaires with the involved subjects in order to outline the teachers' profile; semi-structured interview to find out their beliefs and theories about reading specially at the alphabetization stage; and, analysis of the classes given by the teachers to see how they conduct the alphabetization teaching process with the purpose of analyzing if there is coherence between practice and these teachers' speech. The analysis was founded on alphabetization theories by authors like Viana (2002a; 2000b), Morais (1996; 2013; 2014), Scliar-Cabral (2003; 2013a; 2013b) among others who have discussed reading and lettering and have given their contribution for this study. The analysis of the collected data evidences that a school is not always able to form proficient readers because the alphabetization does not take place in a satisfactory way, i. e., it is not molded in a solid education whose core requires the code appropriation from the reflection about the targeted sound-writing so that the child succeeds into automatizing the code. The teachers' theory reflected in their speeches during the interview and the pedagogical practice are not consistent with the alphabetization principles advocated herein showing that a review of the alphabetization teaching-learning process is needed.

Key words: Alphabetization. Reading. Lettering. Teachers. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade do livro didático analisada pela pesquisadora no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia.....	24
Figura 2 - Atividade de um livro didático analisada no artigo pela pesquisadora.....	26
Figura 3 - Quadro Pnad/IBGE2008.....	35
Figura 4 - Arquitetura cerebral para a leitura.....	104
Figura 5 - Texto criado pela professora PA.....	149
Figura 6 - Atividade criada pela professora PA.....	151
Figura 7 - Texto criado pelas crianças da E1.....	151
Figura 8 - Atividade proposta pela professora PB.....	152
Figura 9 - Texto copiado pela professora PB.....	153
Figura 10 - Atividade feita pela professora PC.....	154
Figura 11 - Cruzadinha feita pelos alunos da escola E1.....	157
Figura 12 - Atividade feita pelos alunos da escola E1.....	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escala de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano - ANA 2014.....	36
Quadro 2 - Resumo sobre os métodos sintéticos de alfabetização	82
Quadro 3 - Resumo dos métodos analíticos de alfabetização	83
Quadro 4 - Notas das escolas analisadas - INEP	101
Quadro 5 - Perfil das professoras alfabetizadoras.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- TCC Trabalho de Conclusão de Curso.
PIBID Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência
LD Livro Didático.
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
ANA Avaliação Nacional da Alfabetização.
PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira.
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais.
EF Ensino Fundamental
UBD União brasileira de divulgação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	28
1.2.1 Hipóteses.....	28
2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA	31
2.1 LUGAR DA CONCEPÇÃO DE LEITURA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	31
2.2 ENSINO DE LEITURA: REALIDADE BRASILEIRA	34
2.3 ANTECEDENTES	38
2.3.1 Estudos que serviram de antecedentes.....	39
2.3.2 A problematização dos objetivos	40
2.3.3 Aproximações teóricas.....	42
2.3.4 Contribuições para pensar a metodologia	44
2.3.5 Expectativa dos resultados.....	46
3 LEITURA À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL.....	50
3.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL.....	50
3.2 POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA	57
4 AFINAL, O QUE É LEITURA?	62
4.1 RELEVÂNCIA DO APRENDIZADO DA LEITURA: A DIMENSÃO SOCIAL.....	65
4.2 MODELOS EXPLICATIVOS DO PROCESSO DE LEITURA .	66
4.3 ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DE LEITURA.....	70
5 ENSINO DE LEITURA EM ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO	76
5.1 ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO E ENSINO	77
6 PERCURSO METODOLÓGICO.....	96
6.1 Escolhas Metodológicas	98
6.2 Critérios de escolha para a coleta de dados	100
6.2.1 Caracterização do contexto e processo de escolha dos sujeitos	101
6.2.2 Instrumentos	102
7 TRIANGULAÇÃO ENTRE QUESTIONÁRIO, ENTREVISTA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE.....	105
7.1 CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS e dos espaços: DIAGNÓSTICO.....	105
7.2 PROFESSORAS E SEUS RELATOS.....	110
7.3 PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS	147

7.3.1 Outras práticas: cada qual com suas particularidades	164
7.4 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO	169
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES	181

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo introdutório permite mostrar ao leitor o tema, o objeto de estudo, o lugar teórico e a metodologia utilizada neste estudo. O capítulo inicia com a apresentação da minha trajetória acadêmica e profissional, cujo percurso traçou o problema da pesquisa, e, em seguida, lança-se a pergunta inquietadora sobre o tema e os objetivos propostos com os quais se pretende responder essa pergunta, além das hipóteses sobre o problema.

1.1 INQUIETAÇÕES QUE IMPULSIONARAM A PESQUISA

Supõe-se que a pesquisa seja movida pela curiosidade — inquietação do autor — sobre determinado assunto. Com essa pesquisa não foi diferente. No segundo semestre de 2012, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID¹, o qual promoveu minha inserção no contexto de uma escola pública, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, observando crianças em processo de alfabetização. Isso me motivou a estudar o processo de alfabetizar, sobretudo compreender do que se tratava, por exemplo, o conceito de “alfabetizar letrando” a partir de alguns pressupostos teóricos, como o de Soares (2003a), de que, na atualidade, não basta saber ler e escrever; é preciso utilizar as aprendizagens dos códigos no mundo social, de modo que, para além de decodificar, o alfabetizando saiba interpretar o que lê.

Instigada por tais estudos, em meu trabalho de conclusão do curso (TCC) em Pedagogia, incluí o desafio de avançar nos estudos de alfabetização, analisando atividades de um livro didático que estava em

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. O objetivo é promover com qualidade um ambiente de formação inicial e continuada da atividade docente na educação básica.

circulação em algumas escolas da região de Criciúma, no intuito de indagar se suas propostas pedagógicas visavam à alfabetização para o letramento.

A conclusão da pesquisa demonstrou que apesar de o material ter apresentado mudanças, se comparado a antigas cartilhas de alfabetização, fragmentava e descontextualizava o assunto. Foram encontradas, no livro, muitas atividades que ensinavam a ler de forma silábica, e as sílabas eram trabalhadas isoladamente. É importante ressaltar que se considera a importância de alfabetizar a criança para que ela se aproprie do código e venha a se tornar um leitor proficiente. Porém, não se acredita que esse ensino seja explorado de forma adequada no livro, pois, além de não mostrar à criança a função social da escrita, não lhe são mostrados, de forma explícita, os sons das letras. No exemplo a seguir, uma atividade sugere a construção da família silábica da letra P.

Figura 1 - Atividade do livro didático analisada pela pesquisadora no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia.

4. VAMOS FORMAR A “FAMÍLIA” DE SÍLABAS DO P? ENTÃO, COM A AJUDA DA PROFESSORA, COMPLETE O QUADRO.

	A	E	I	O	U	ÃO
P	PA	PE	PI	PO	PU	PÃO

Fonte: (CAVÉQUIA, 2012, p.44).

A atividade acima, extraída do livro em análise, Figura 1, apresenta-se limitada para a alfabetização (e letramento) das crianças, pois trabalha com sílabas isoladas, esvaziadas de sentido. Segundo estudos recentes, a criança que melhor ascende à leitura é aquela que é alfabetizada a partir de postulados do método fônico, pois tem a capacidade de automatizar mais rápido o código escrito para poder usá-lo com desenvoltura nas diversas situações que o requerem. Assim, é eficaz que a criança, inicialmente, compreenda o que é a leitura, o que representam os textos, qual a relação dos livros com a língua e, posteriormente, descubra o princípio alfabético por meio da análise dos sons que as letras de uma palavra constituem (MORAIS, 1996). Essa é,

a meu ver, a melhor forma de alfabetizar para o letramento, prática que não foi encontrada no livro analisado.

A atividade acima, extraída do livro em análise, Figura 1, apresenta-se limitada para a alfabetização (e letramento) das crianças, pois trabalha com sílabas isoladas, esvaziadas de sentido. Segundo estudos recentes, a criança que melhor ascende à leitura é aquela que é alfabetizada a partir de postulados do método fônico, pois tem a capacidade de automatizar mais rápido o código escrito para poder usá-lo com desenvoltura nas diversas situações que o requerem. Assim, é eficaz que a criança, inicialmente, compreenda o que é a leitura, o que representam os textos, qual a relação dos livros com a língua e, posteriormente, descubra o princípio alfabético por meio da análise dos sons que as letras de uma palavra constituem (MORAIS, 1996). Essa é, a meu ver, a melhor forma de alfabetizar para o letramento, prática que não foi encontrada no livro analisado.

Logo após a conclusão do trabalho acima exposto, avancei no estudo da “Leitura e suas implicações no ensino”, nome também da disciplina cursada no Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, a qual permitiu verticalizar as perspectivas, contribuindo para ampliar a visão de letramento articulada com a concepção de leitor proficiente, aquele que lê fluente e criticamente, de modo a interagir seus conhecimentos com os do texto.

Durante o estudo citado, foram lidos alguns artigos que analisavam livros didáticos, observando o tratamento dado ao ensino da leitura (para crianças que, em tese, já haviam automatizado o código). A conclusão demonstrou que apesar de os livros serem atuais e pregarem um discurso no manual, as atividades apresentavam lacunas, por haver predomínio daquelas que valorizam as regras gramaticais, ao invés do sentido global do texto, caracterizando-se com um não lugar teórico em que predominam o uso da forma. Considera-se, assim, que os professores devem continuar a ensinar leitura mesmo quando os seus alunos já automatizaram o código. Deve-se ensinar a compreender continuamente por meio de estratégias explícitas de leitura. A título de exemplo, mostra-se a atividade, na Figura 2.

Figura 2 - Atividade de um livro didático analisada no artigo pela pesquisadora.

Leia o poema:

As dores do mundo

"Sinto bem fundo
todas as dores do mundo.

Só que meu poema
não conseguiu tocar
em feridas maiores,
Abro os jornais
e leio e choro e me arrepio
com a fome,
com a guerra,
com a aids,
com a violência,
com a destruição
do verde e da vida.

Tento escrever,
mas sai um poema impotente.
Fico pensando:
as dores do mundo
pedem canções
ou exigem ação?"

JOSÉ, Elias. *Cantigas de adolescer*. São Paulo: Atual, 1992.

a) Muitas são as dores do mundo, para as quais o homem busca um antídoto. Dentre as dores citadas no poema, qual lhe parece mais difícil de curar? Por quê?

b) Identifique os artigos definidos e indefinidos, no texto lido, e os substantivos que eles determinam.

c) Explique o sentido dos artigos destacados nestes versos:
 "as dores do mundo"
 "mas sai **um** poema impotente"

Fonte: (SARMENTO, TUFANO, 2004, *apud*, RODRIGUES, 2009, p. 55).

Como se pode perceber, essa atividade parece ser limitada ao aluno e dificilmente produzirá nele um posicionamento crítico, dado que a atividade solicita apenas que perceba a estrutura do texto. No entanto, tudo vai depender da abordagem do professor, que pode explorar a dimensão dialógica da linguagem, a interlocução autor/leitor, o contexto, os interlocutores, o dito, o não dito. Para o primeiro comando, que limita o aluno a fazer uma opção por algo já explicitado no texto, o professor pode abrir um questionamento: o que afinal é uma dor? Você já sentiu alguma dor? Que tipos de dor o autor cita? Existem outros tipos de dor? Quem sente dor? Desse modo a leitura abre-se, portanto, para uma atividade mais complexa e interativa. Ao lidar com as outras duas questões que apontam para um modelo de atividade de leitura, e acabam apenas solicitando ao aluno que observe as regras gramaticais, o professor pode abrir novos questionamentos que tornam a leitura mais significativa e que levam ao sentido global do texto.

Considerando-se o exposto sobre os livros didáticos analisados, apontam-se duas hipóteses antagônicas: ou os livros não se adequavam às principais teorias de ensino-aprendizagem, oriundas de discussões cujas concepções pressupõem uma língua viva, dinâmica, com interlocutores reais e contextos de produção de intensa interação, a exemplo da concepção interacionista de leitura e, portanto, não obtendo êxito na formação de um leitor proficiente; ou, por outro, estavam concebendo um professor autônomo, que buscaria alternativas e estratégias de leitura adequadas, a partir de pistas deixadas no manual, fazendo, a partir de sua formação, uma prática pedagógica que não se esgota no material didático, pelo contrário, qualifica-o independentemente das lacunas que possa apresentar.

Lajolo (1996) considera que o livro didático pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado, mas afirma também que é o professor, junto com os alunos, que vai estabelecer as formas de leitura e uso desse livro e que somente o livro não dá conta do conteúdo. Sendo assim, considera que é na interação entre o saber que se traz do mundo e o saber trazido pelos livros que o conhecimento avança. Entende-se, assim, a importância do diálogo entre o livro e o professor, pois um professor preparado teoricamente faz com que atividades mecanicistas tornem-se significativas, e um professor menos preparado pode fazer com que uma atividade significativa se torne sem sentido.

A partir do entendimento da importância do diálogo entre professor e livro, em meio ao estudo feito na academia, a motivação para continuar se acentuou, pretendendo-se avançar no intuito de entender como ocorre, na prática escolar, a formação de leitores, especialmente em seu processo de alfabetização, e qual a postura dos professores frente a essa tarefa. Isto porque se entende que a leitura é um processo que promove conhecimento importante para a formação do aluno que vai além do campo das humanidades. E, caso haja espaço para o ensino de modo exitoso, ou melhor, se a formação não for tratada como algo linear, pronta e acabada, traz resultados substantivos indo na direção do que afirma Carvalho (2005, p.66), segundo a qual um leitor proficiente é capaz de usar sua leitura “com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais”.

Apresenta-se, a seguir, o problema e os objetivos específicos da pesquisa, a fim de deixar claro ao leitor o que se pretendeu alcançar com tal investigação, e qual foi a inquietante questão não resolvida que percorreu a elaboração deste estudo.

1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

O tema desta pesquisa é *Concepções de leitura dos professores, na etapa de alfabetização, e a respectiva prática pedagógica no contexto de um município do Extremo Sul Catarinense*. Considera-se esse tema de extrema relevância, tanto no âmbito acadêmico quanto na própria prática das escolas, entendendo-se que sua análise e discussão poderão trazer conteúdos pertinentes aos professores para uma qualificada formação de leitores. Segundo Kleiman (2008, p.19), “se o professor não perceber a complexidade da leitura, e da interação, ele estará, na maioria das vezes, ecoando, acriticamente, comentários alheios, sem conseguir implementar essa visão, verbalizando sem agir”.

O problema desta pesquisa, ou seja, a questão não resolvida que ainda inquieta é: Há coerência entre a concepção de leitura dos professores, na etapa de alfabetização, e a respectiva prática pedagógica voltada à formação do leitor?

Para responder, portanto, a essa pergunta, tem-se o objetivo geral: de Identificar em que medida a concepção de leitura dos professores, na etapa de alfabetização, é coerente com a respectiva prática pedagógica, visando à formação ou não do leitor.

Quanto aos objetivos específicos, são os seguintes: 1) mapear quais concepções de leitura em etapa de alfabetização os professores possuem; 2) observar como os professores ensinam leitura; 3) verificar, se nesse ensino, os professores utilizam estratégias de leitura; 4) examinar se as atividades de leitura, propiciadas aos alunos, tomam o texto como unidade de ensino; 5) especular em que medida os professores possuem, com base em suas práticas pedagógicas, conhecimentos acerca dos processos de alfabetização e letramento.

Os objetivos listados, portanto, coadunam-se com todas as situações que desacomodaram a pesquisadora, de modo a orientar o percurso desta pesquisa e tentar responder aos questionamentos feitos sobre como está sendo veiculado o ensino de leitura, em etapa de alfabetização, prática tão importante de “acesso ao conhecimento produzido”. (ANTUNES, 2003, p.70).

1.2.1 Hipóteses

A hipótese que se elaborou para os objetivos vai ao encontro do que Kleiman (2008) afirma, de que, muitas vezes, há certa incoerência entre a declaração de princípios e a prática pedagógica de sala de aula. A autora declara, ainda, que é fato ver professores declarando-se em

dada perspectiva teórica, por exemplo a interacionista, mas constata que “em qualquer atividade de ensino, que não seja o diálogo informal com os alunos, o professor não adota a postura que faria da criança um interlocutor.” (KLEIMAN, 2008, p. 209).

Por meio de estudo e prática vivenciados na condição de professora, conjecturei que, apesar de os professores conhecerem e considerarem a importância que a leitura tem na escola, apontando as finalidades que possui para o mundo letrado, ainda apresentam desconhecimentos acerca das concepções em torno do ensino-aprendizagem da leitura e respectivas formas (metodologias) para conduzir atividades com textos, pois raramente orientam o ensino para o uso de estratégias de leitura. Uma justificativa para essa hipótese, além da própria constatação de Kleiman (2008), é que os materiais disponibilizados nas escolas, por exemplo, os livros didáticos, apresentam pouca ou nenhuma adequação à concepção interacionista de leitura. Há diversos estudiosos que pesquisam atividades de leituras em livros didáticos, entre os quais, destacam-se Sachet, Back (2015, p.12), os quais analisaram três pesquisas e constataram que “as propostas de leitura/compreensão textual dos livros analisados assumem, em sua maioria, o caráter de decodificação de informações e negam os múltiplos sentidos que adentram os textos”.

Quanto à especificidade do ensino de leitura neste estudo — a etapa de alfabetização —, considera-se que vai ao encontro do que Kato (1999) afirma quando diz que não se está ainda trabalhando a alfabetização de maneira adequada. Isto porque, afirma a autora, além de os professores preocuparem-se com os métodos, ao invés de terem claro o processo e a natureza da aprendizagem desse objeto, há muita preocupação com o ensino da escrita e pouca atenção para o ensino de leitura.

Pactua-se também com a ideia de Scliar-Cabral (2003) que, ao refletir sobre a formação docente afirma que há falta de fundamentação teórica sobre os princípios que regem o sistema de escrita e leitura da língua portuguesa do Brasil. Isso, diz a autora, gera dificuldades de entender o processo de leitura, e, portanto, revela limitações dos professores ao escolherem a metodologia a ser seguida para formar bons leitores.

Até aqui foram mencionados alguns aspectos que se julgou prementes para querer estudar o modo com que ocorre o ensino da leitura, em etapa de alfabetização, na prática escolar.

A seguir, apresenta-se o aporte teórico que fundamentou este estudo, partindo-se de temas mais gerais sobre a educação para, em

sequência, alinhá-los a outros voltados à especificidade do estudo — a alfabetização.

Reservou-se o segundo capítulo deste estudo para contextualizar o problema desta pesquisa. No terceiro capítulo apresenta-se, brevemente, a teoria histórico-cultural e sua possível contribuição para o ensino de leitura. No quarto capítulo discute-se sobre o que é leitura, como ocorre um ensino satisfatório de leitura, e quais as estratégias de leitura utilizadas por um leitor proficiente. No quinto capítulo aprofunda-se o estudo sobre os conhecimentos específicos necessários ao professor alfabetizador, dando-se destaque ao processo de como se aprende a ler, na perspectiva teórica adotada. No sexto capítulo detalha-se a trajetória metodológica, caracterizando o contexto e os processos de escolha dos sujeitos. No sétimo capítulo discutem-se os dados, analisando a coerência entre a fala e a prática das professoras alfabetizadoras.

Por fim, inserem-se as considerações finais. Certamente, não são respostas conclusivas, mas possíveis contributos para outras novas investigações. Os resultados indicam que as práticas de alfabetização e ensino de leitura que promovam a formação de leitores, ainda não são reflexo dos estudos sobre a ciência da leitura.

2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

Neste capítulo contextualiza-se o problema de pesquisa, abordando-se, de forma sucinta, a concepção de leitura, alfabetização e letramento presente que fundamenta este estudo, no empenho de compreender a especificidade do processo de aprendizado da leitura, especialmente na etapa de alfabetização. Logo, faz-se um pequeno recorte dos dados estatísticos sobre a formação de leitores, discussão destinada a gerar melhor compreensão do contexto investigado. E, por fim, apresenta-se o levantamento de antecedentes, buscando estabelecer pontos de aproximação e de distanciamento entre os estudos analisados e a presente pesquisa.

2.1 LUGAR DA CONCEPÇÃO DE LEITURA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Parte-se do pressuposto de que leitura é construção de significados (SOARES, 2004), ou seja, não se restringe ao texto escrito, tampouco ao conhecimento trazido pelo leitor, mas consiste na interação entre ambos. Acontece, então, a reflexão por parte do leitor por meio do texto, em determinado contexto histórico e social (KLEIMAN, 2008, 2002; KATO, 1999; SOUZA, 2012; LEFFA, 1996).

Desse modo, considera-se que para compreender um texto em sua totalidade, o sujeito, ao mesmo tempo em que enxerga o código escrito, ativa a sua bagagem cultural, pois: “[...] ler é olhar para uma coisa e ver outra, construindo mentalmente conceito ou imagem daquilo que se vê, dependendo do sujeito, da intenção, do texto, do objeto de conhecimento e da situação em que empreende a tarefa.” (SOUZA, 2012, p. 65). Por isso, a importância da escolha de bons textos, que possam ser dialogados com os alunos e do objetivo do professor ao traçar a leitura de determinado texto. Trazer um texto apenas para extrair informações não é amplo, e, por isso, não ativa tantos conhecimentos de mundo necessários para uma leitura emergente.

Porém, para que um aluno chegue a progredir em uma leitura de modo interacionista, é preciso automatizar o código escrito, sendo necessária a aprendizagem inicial, que se denomina alfabetização, prática que se considera imprescindível estar ancorada no letramento. Entende-se, dessa forma, que além de aprender a ler e a escrever, conhecer a língua e transformar fonemas em grafemas, o aluno tem que compreender a função da leitura e para o que ela serve, a fim de que

tenha maiores possibilidades de utilizar essas aprendizagens no mundo social. Não adianta aprender a técnica da codificação e decodificação sem saber utilizá-la em suas variadas funções, daí a importância da alfabetização para o letramento (SOARES, 2003a).

Acredita-se, pois, na inseparabilidade entre alfabetização e letramento, à medida que se percebe que a garantia da alfabetização plena dá oportunidades ao aluno para interagir em sociedade, sendo um cidadão com igualdade de oportunidade e acesso ao conhecimento (SCLiar-CABRAL; SOUZA, 2011).

Nesse sentido, atribui-se à alfabetização o significado de levar ao aluno a aquisição do sistema alfabético, ou seja, o ensino do código da língua escrita e as habilidades de ler e escrever e ao letramento são confiados o ensino das práticas reais de leitura e escrita, e suas respectivas funções sociais. Assim, para que haja coerência no ensino, deve-se baseá-lo em um conceito abrangente, que inclua a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita”. (SOARES, 2015, p. 18).

Vale ressaltar que o ato de alfabetizar letrando tem que acontecer de forma conjunta, não podendo haver recaída do pêndulo para um discurso que coloque relevância somente no aspecto social, em detrimento da especificidade que requer o processo de alfabetização. Assim, a pergunta que se faz é: como, então, proceder de modo a correlacionar o social e o específico no processo de alfabetização? Para responder a essa indagação considera-se que, além de apresentar os textos aos alunos, discutir e refletir sobre o assunto trazido, articulando-o com seus conhecimentos, é preciso também um trabalho específico de alfabetização.

No decorrer deste estudo, para tratar do conceito de alfabetização adotam-se os autores Morais (2014), Scliar-Cabral (2013a) e Viana (2002a), os quais afirmam a importância de ensinar o código escrito por meio do método fônico, que tem por objetivo a automatização do reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si, para se chegar ao grafema, cuja função é a de distinguir uma palavra de outra, justamente porque substituir um grafema por outro altera o significado.

É importante destacar que, ao contrário do que os críticos do método fônico afirmam, não se está concebendo um ensino que trabalhe com sons isolados, pois o fundamento está em estabelecer a relação entre grafemas e fonemas, unidades cuja função distingue significados e estes só existem no seio de palavras. Assim, tanto grafemas quanto

fonemas são unidades sem significado, mas têm a função de distingui-los dentro das palavras (SCLIAR-CABRAL, 2013a).

Portanto, trabalhando pelo viés fonológico, não se deixa de lado a compreensão e a construção de sentido, função da leitura e da escrita. Além de que já foi comprovado que é por meio do método fônico que a criança começa a ler fluentemente de forma mais rápida e eficaz, prática indispensável (não exclusiva) para haver compreensão. O intuito é formar leitores hábeis para ler em sociedade com autonomia, por isso a proposição de alfabetizar para o letramento, por se compreender que se deve formar leitores que façam uso frequente e competente de leitura e escrita e que não a utilizem apenas na escola, sem fins sociais (SOARES, 2003a, 2015; KLEIMAN, 2006; BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2010), afinal, “a escola não pode continuar a formar analfabetos funcionais”. (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 72).

Ressalta-se, também, conforme Rego (1995), que o entendimento, a partir do qual se coloca em perspectiva uma concepção de leitura interacionista, se direciona a conciliar essa leitura com a perspectiva histórico-cultural, que focaliza o ensino-aprendizagem, contribuindo, assim, para promover o ensino de leitura, em que o sujeito e o objeto de conhecimento são considerados seres que se relacionam de modo recíproco e se constituem pelo processo histórico-social. Pode-se entender, então, que as ideias são decorrência da interação do homem com a natureza e o conhecimento é determinado pela matéria, pela realidade objetiva. O homem faz parte da natureza e a recria em suas ideias a partir de sua interação com ela (REGO, 1995).

Assim, a partir de tais postulados, inserem-se na discussão Vigotski (1998) e Bakhtin (2013), que apresentam ideias em comum, pois ambos procuram compreender o sujeito em sua complexidade, ou seja, por meio de preceitos da teoria histórico-cultural. Os autores consideram a singularidade dos sujeitos, mas situam-no em relação ao seu contexto histórico e social, portanto, concebem a prática viva da língua, posto que

a substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A

interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1981, p. 123).

Nessa concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. A reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, pode-se considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos.

Diante do exposto, pergunta-se: que leitores estão se formando nas escolas? Então, no entorno de reflexões como estas é que surge um contexto de incertezas: De que forma o ensino de leitura, especificamente na etapa de alfabetização, está sendo colocado em prática? Considerando-se que leitura se ensina, é preciso, pois, ter um professor preparado teoricamente, que compreenda como ocorre a formação de um leitor.

Tais indagações levaram-me a querer estudar no plano teórico o ensino de leitura e observar a prática, para analisar o modo como ocorre, na prática pedagógica, o ensino de leitura, ou seja, perceber como esse ensino está sendo veiculado nas escolas. A seguir, apresentam-se alguns dados sobre o ensino de leitura na realidade brasileira.

2.2 ENSINO DE LEITURA: REALIDADE BRASILEIRA

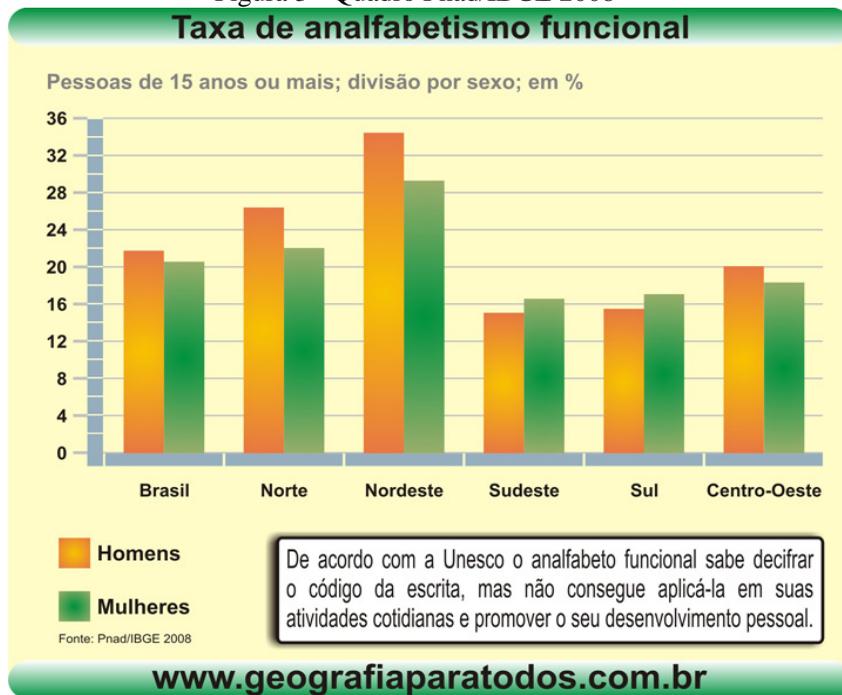
Com a discussão feita anteriormente, entende-se que, no mundo atual, mais do que frequentar a escola e saber decifrar os códigos escritos, é preciso, compreender os diferentes textos e localizar informações, tanto explícitas quanto implícitas, de modo a superar os dados que apontam ineficiência do processo no ensino de leitura. Conforme Pnad/IBGE (2008), no Brasil há alto grau de analfabetos funcionais, conforme se mostra na Figura 3, que decodificam os símbolos linguísticos, mas apresentam dificuldades de compreender textos curtos e localizar informações.

A questão não é apenas saber se as pessoas conseguem ou não ler e escrever, mas também o que elas são capazes de fazer com essas

habilidades. Isso quer dizer que, além da preocupação com o analfabetismo, há a preocupação com as capacidades e usos efetivos da leitura e escrita nas diferentes esferas da vida social, pois os dados sobre o analfabetismo funcional geram desconforto e merecem atenção enquanto agentes envolvidos, direta ou indiretamente, na formação do leitor. Assim, muito mais do que conhecer as letras e saber decodificá-las, “aprender a ler e a escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usar deste conhecimento para intervir na sociedade”. (BRITTO, 2012, p. 82).

Articulando-se as discussões acima sobre a formação do leitor com os dados das pesquisas feitas pelo IBGE sobre analfabetismo funcional, vê-se que algo precisa ser feito no Brasil, em função dos índices que aí se encontram. Há ainda muitos sujeitos sem condições de acesso desde informações simples a conhecimentos que propiciem o acesso a bens culturais, por não utilizarem com autonomia o conhecimento dos códigos escritos na vida.

Figura 3 - Quadro Pnad/IBGE 2008



Fonte: site Geografia para todos.

Como se constata na Figura 3, as taxas de analfabetismo funcional são altíssimas, revelando, infelizmente, que o ensino da leitura e da escrita não está ocorrendo de forma satisfatória nas escolas. A Figura 3 ainda revela que a taxa de analfabetismo funcional masculina mostrou-se superior à feminina na maioria das regiões, exceto as do Sudeste e Sul. A maior região com analfabetos funcionais é a região Nordeste e vem seguida pela região Norte e as regiões com menores níveis são a Sudeste e a Sul. Em nível geral, constatam-se dados consideráveis de pessoas que não fazem uso social da leitura e escrita.

É relevante citar também dados mais atuais analisados por Paim (2016), que fez um recorte dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), cujo objetivo foi o de aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, por meio de testes cognitivos. Paim (2016) recortou o nível de proficiência em leitura, apresentados no Quadro 1, especificamente a edição de 2014, discutindo, em específico, os dados do município de Criciúma, situado no estado de Santa Catarina, dimensão geográfica onde sua pesquisa de dissertação de Mestrado se desenvolveu.

Quadro 1 - Escala de proficiência em leitura dos alunos do 3º ano - ANA 2014

Nível	Descrição	Percentual (2014)	
		Estado (SC)	Município (Criciúma)
Nível 1	Neste nível, os estudantes são capazes de: ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.	12.02%	12.08%
Nível 2	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto possa ser identificado no título ou na primeira linha. Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.	30.67%	34.11%

Nível 3	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: localizar informação explícita em textos de maior extensão como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais - piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica, com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal - tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.	41.54%	39.41%
Nível 4	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.	15.77%	14.40%
Total		100%	100%

Fonte: Dados disponibilizados pelo INEP, sistematizados por Paim (2016).

A avaliação não mostra significativas alterações nos dois contextos representados. Os resultados chamam a atenção pelo número expressivo de crianças que, estando para concluir o 3º ano, ainda estão no Nível 1 (12.02%, 12.08%), no que se refere ao seu desempenho em leitura. Isso preocupa por serem crianças que estão concluindo o ciclo

de alfabetização² e são capazes de ler somente palavras. Como essas crianças conseguirão avançar para os anos seguintes, dado que a leitura é o requisito básico para a aprendizagem de todas as disciplinas, e, para além da escola, é crucial para sua inserção na sociedade (PAIM, 2016).

Percebe-se que aprender as letras e seus sons, ou seja, automatizar o código escrito, é requisito básico para formar um leitor proficiente. Contudo, infelizmente, os dados apontam ineficiência nesse aspecto, pois não está sendo garantida uma alfabetização de qualidade, possibilitando que o aluno possa integrar em sociedade, como um cidadão com igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento.

O que se expôs até aqui, ao longo de toda a introdução, foram aspectos que motivaram esta pesquisa. Assim, a discussão sobre a minha formação nos espaços formais da sala de aula, por meio de leituras e da atuação pibidiana, e com base nos dados sobre a formação de leitores, constituíram-se contextos que me desacomodaram, levando-me ao recorte do problema apresentado. Esta pesquisa, como afirmado anteriormente, tem como objetivo identificar em que medida a concepção de leitura em etapa de alfabetização dos professores é coerente com a respectiva prática pedagógica, visando à formação ou não do leitor.

A seguir, apresenta-se o levantamento de antecedentes com os quais se dialoga. São três dissertações de Mestrado que voltam suas investigações para o ensino inicial de leitura, a alfabetização. A sessão que segue, portanto, tem o objetivo de estabelecer os pontos de aproximação e de distanciamento entre os estudos analisados e a presente pesquisa.

2.3 ANTECEDENTES

O intuito para a construção desta sessão foi o de realizar o levantamento de antecedentes, a fim de mapear estudos que tratem de temas que se aproximam com o tema desta pesquisa, entendendo-se que será uma trajetória de possível contribuição para o presente estudo.

Assim, ao procurar estudos que viessem ao encontro do tema desta pesquisa, foram encontrados alguns que tratavam do ensino da leitura em etapa de alfabetização. Dos estudos encontrados, foram

² O ciclo de alfabetização são os três primeiros anos do Ensino Fundamental 1, considerados, pelo poder público, os anos em que deve ocorrer a alfabetização das crianças.

selecionadas três dissertações de Mestrado, realizadas em duas regiões do Brasil, que se apresenta a seguir.

2.3.1 Estudos que serviram de antecedentes

O primeiro estudo selecionado foi o de Paim (2016), realizado na UNESCO, e teve como objeto “Formação do professor em serviço: as narrativas das professoras alfabetizadoras”, em que a autora optou por pesquisar, por meio de entrevista, a perspectiva do professor sobre o processo do ensino da leitura na etapa de alfabetização, articulando sua prática à respectiva formação inicial. O tema alfabetização e letramento a instigou quando, ao analisar os dados de analfabetismo funcional, dentre outros dados, observou índices não favoráveis no que concerne à alfabetização, o que evidenciou um ensino inadequado de leitura. Resolveu, pois, pesquisar os próprios professores por considerá-los autores de sua própria aula. Outro motivo que a instigou foi a participação do projeto “Ler e educar”³, em que desenvolveu ações junto com os professores.

Já, a dissertação de Melo (2012), com o objeto “A alfabetização na perspectiva do Letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental” foi realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. O trabalho teve sua origem, segundo a pesquisadora, em meio a dúvidas e anseios vindos da prática pedagógica enquanto professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Procurou investigar como ocorre, na prática, a proposta da alfabetização na perspectiva do letramento, observando uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental (EF) que, dentro da proposta de nove anos de EF, são crianças que ainda estão na etapa de alfabetização.

Percebe-se, pois, que a motivação de Melo (2012) vem ao encontro da que motivou o presente estudo, pois, ambos se voltam para a prática do ensino da leitura, especificadamente na etapa de alfabetização. Supõe-se, portanto, que a reincidência de estudos sobre esse tema ocorra pelo fato de se compreender a importância da alfabetização, considerando-se que somente o aluno que automatizou o

³ O projeto Ler & Educar: formação continuada de professores de SC focaliza as ações relacionadas às práticas leitoras em escolas públicas municipais e estaduais de Santa Catarina, visando intervir, por meio da formação continuada dos docentes, no ensino das competências em leitura, por parte dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização básica e obrigatória.

código escrito será capaz de tornar-se um leitor proficiente, autônomo e crítico.

No mesmo viés, o trabalho de Scheffer (2008), que também foi realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, trouxe como tema “Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: as práticas discursivas como eixo de reflexão”. A escolha de Scheffer pelo tema ocorreu ao pesquisar algo vivido em sua própria prática, na qual enfrentava desafios em relação ao ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita. Questões que desde a entrada na carreira do magistério estiveram presentes nas reflexões essa autora levaram-na a indagar-se: Por que as crianças e os adolescentes advindos das camadas populares, até mesmo aqueles que estão nos anos finais da educação básica, apresentam um desempenho insatisfatório em leitura e escrita? Como propiciar às crianças e aos adolescentes um ensino que os leve ao domínio efetivo da língua? Essas e outras questões a motivaram a buscar respostas.

Assim, a seguir discorre-se sobre os objetivos dos estudos pesquisados e sua relação com os objetivos da presente pesquisa.

2.3.2 A problematização dos objetivos

O estudo de Paim (2016) teve como lócus de investigação a formação do professor das séries iniciais, especificadamente em relação aos anos de alfabetização, que incluem o 1º, 2º e 3º ano, dentro da proposta do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, a autora analisou a competência leitora dos alunos, estabelecendo um recorte investigativo, dado que sua preocupação vinha ao encontro da formação do leitor. Nesse recorte, Paim investigou, mais especificadamente, a etapa inicial de escolarização, no intuito de buscar melhor compreensão acerca do processo de alfabetização e das possibilidades da aprendizagem da leitura ao longo da educação básica.

Com base em entrevistas semiestruturadas, Paim (2016) analisou as concepções teórico-metodológicas das professoras alfabetizadoras, à luz das suas narrativas sobre o seu próprio processo formativo, pretendendo, desse modo, conhecer a forma como essas professoras avaliavam o seu percurso formativo e os aspectos destacados como constitutivos da prática pedagógica que desenvolvem. Portanto, percebe-se que há um distanciamento dos objetivos de Paim (2016), com os objetivos do presente estudo quanto à análise da concepção teórico-metodológica dos professores alfabetizadores, pois Paim (2016)

se propõe a fazer um estudo sobre o processo de formação dos professores, discussão que não será abordada aqui.

No segundo antecedente analisado, Melo (2012) está interessada em investigar a prática pedagógica de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental que trabalha com a alfabetização na perspectiva do letramento. Esse caminho aparece, pois a autora responde a alguns questionamentos: Qual é o diálogo entre a proposta curricular (leia-se capacidades linguísticas) e a prática pedagógica da professora? O que a professora faz em sala de aula, no ensino da língua escrita, na perspectiva do alfabetizar letrando? Que tipos de atividades são realizadas?

Há, pois, uma aproximação dos objetivos de Melo (2012) com a presente pesquisa, pois ambos os estudos analisam a prática pedagógica de professores alfabetizadores. Porém, há certo distanciamento, em função de a presente pesquisa ser feita com três professoras, analisando-se como alfabetizam, ou seja, que tipo de leitores formam, ao passo que em sua pesquisa Melo (2012) analisa apenas uma professora, buscando perceber o modo dela para alfabetizar letrando, afirmando, de imediato, que a professora em questão trabalha dessa forma.

A pesquisa de Scheffer (2008) teve como objetivo compreender as concepções de alfabetização construídas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de suas práticas discursivas. A autora ressalta que a opção por enveredar para a compreensão das concepções de alfabetização dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental surgiu ao questionar o fracasso produzido na escola brasileira, desde o início do Ensino Fundamental até os anos finais, o que, possivelmente, estivesse estritamente ligado aos encaminhamentos didáticos relativos ao ensino-aprendizado da língua materna. Essa preocupação constante com o fracasso na/da alfabetização levou Scheffer a procurar conhecer, compreender e encontrar explicações para esse processo. Percebe-se, portanto, que o objetivo de Scheffer (2008) tem aproximações com o presente estudo, pois a autora ouviu as professoras alfabetizadoras, percebendo as respectivas concepções de alfabetização. No presente estudo propõe-se também a analisar a concepção de leitura de professores alfabetizadores, no entanto, também se pretende fazer uma comparação entre a fala e a prática das professoras entrevistadas, mapeando em que medida pode haver espaço de contradição.

A seguir, apresenta-se a teoria contida nos estudos antecedentes, e as aproximações e os distanciamentos com o lastro teórico adotado na presente pesquisa, além de mostrar suas possíveis contribuições.

2.3.3 Aproximações teóricas

Paim (2016) inicia seu discurso sobre a teoria adotada referindo-se à educação para além das teorias não críticas e crítico reprodutivistas, traz para o debate os seguintes teóricos voltados à educação: Kramer (2004, 1999, 2007 *apud* PAIM, 2016), Libâneo (2010, 2015, 1999 *apud* PAIM, 2016), Nóvoa (2010 *apud* PAIM, 2016) e Saviani (2009a, 2007, 2009b, 2009c *apud* PAIM, 2016). Ao longo do texto, busca ainda refletir sobre os sujeitos que constituem o espaço da escola, dentre eles o professor, e a possibilidade de romper com a lógica escolarizada a partir da construção de uma teoria crítica da educação. Assim, vai ao encontro da teoria de Saviani (2009a, 2007, 2009b, 2009c *apud* PAIM, 2016) e Cagliari (1998 *apud* PAIM, 2016), entendendo que ambos encaminham as suas discussões para a necessidade de um equilíbrio, no sentido de que o professor deve incumbir-se da função de ensinar, sem assumir uma postura de detentor do saber. Isso em um contexto de interação com o aluno, que propicie aprendizagens significativas. A autora traz também para o debate Geraldi (2010 *apud* PAIM, 2016), o qual afirma que nos sistemas escolares, o professor, em alguns momentos, assume o papel de executor, aquele que “sabe o saber produzido por outros e que o transmite”.

A discussão de Paim (2016), mesmo considerando-a importante por seus achados, não será incluída no presente estudo porque o foco, aqui, não é a formação do professor. No entanto, certamente trará contribuições no sentido de olhar para a sala de aula como um espaço de construção de saberes, em que o professor não é o detentor do saber, que transmite conhecimentos prontos aos alunos (escola tradicional) e nem aquele que não planeja a aula, esperando que o aluno tome a iniciativa do que quer aprender (escola nova). A escola precisa, segundo Saviani (2009a, 2007, 2009b, 2009c *apud* PAIM, 2016), encontrar um equilíbrio para não envergar e se partir.

No que tange à discussão dos conceitos de alfabetização e letramento, Paim (2016) inicia falando sobre a “idade certa” para se alfabetizar, mostrando a mudança havida no decorrer dos anos, em que antes a “idade certa” era de sete anos e, atualmente, aos seis anos a criança já ingressa no Ensino Fundamental 1. Essa modificação teve como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem.

Paim (2016) cita as considerações de Kramer (1999, 2004, 2007 *apud* PAIM, 2016), de que se deve tratar a criança na sua especificidade, não se preocupando apenas em prepará-la para a

escolarização, propiciando, desse modo, atividades que sejam significativas. E cita Kleiman (2005, 1995, 2001, 1999 *apud* PAIM, 2016) para explicitar que as atividades precisam ser trabalhadas a partir de um viés ativo, em que a criança possa se impor e não resolvê-las de forma mecânica.

A parte do referencial de Paim (2016), que tem grandes aproximações com esta pesquisa é sobre a proposta do alfabetizar para o letramento. A autora pensa a alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, pensa o ensino dos códigos por meio de textos reais, que façam sentido ao aluno. Afirma que só se torna possível discutir o ensino de leitura pelo viés interacionista, e, para tanto, cita as discussões de Kleiman (2005, 1995, 2001, 1999 *apud* PAIM, 2016), Kato (1999 *apud* PAIM, 2016), Souza (2012 *apud* PAIM, 2016) e julga importante o professor ensinar o aluno a ser estratégico no momento da leitura.

Paim (2016) mobiliza também discussões de Kato (1999 *apud* PAIM, 2016), Cagliari (1998 *apud* PAIM, 2016) para dizer que as escolas têm se preocupado com métodos de alfabetização seguros e pouco têm se voltado à leitura enquanto função social. A autora defende que o professor é o autor de sua aula e que o fracasso da alfabetização ocorre devido à utilização de palavras desconexas, descontextualizadas e sem sentido para as crianças. Cita Viana (2002 *apud* PAIM, 2016), Scliar-Cabral (2013, 2011 *apud* PAIM, 2016), Morais (2013 *apud* PAIM, 2016), para dizer da importância de o aluno conhecer as letras e seus sons no início do aprendizado, pois ele ainda não automatizou o código, envolvendo grande empenho no aprendizado. Percebe-se que o referencial teórico de Paim (2016) contribuirá muito, no sentido de que também se dialoga com os mesmos autores, ou parte deles.

Os estudos de Melo (2012) e Scheffer (2008) também apresentam aproximações com esta pesquisa, pois essas autoras trabalham com alfabetização na perspectiva do letramento. Inicialmente, ambas afirmam que há excessiva preocupação, por parte dos professores, com os métodos de alfabetização, conforme já se mencionou. Paim (2016) também tem essa preocupação. Segundo Melo (2012), todos os métodos, seja partindo da parte para o todo (sintéticos), ou do todo para as partes (analítico) são sem sentido para a criança, pois trabalham com falsos textos, com partes menores da palavra, apenas para aprender regras gramaticais e não a língua de forma viva.

Scheffer (2008) cita Morttati (2000, 2006, 2007 *apud* SCHEFFER, 2008) a fim de mostrar quatro momentos, no Brasil, sobre o histórico de alfabetização e afirma que o último momento é o que considera adequado ao ensino de leitura, que é o letramento proposto

por Soares (2005, 2000, 2005, 2003, 1995, 1989, 1988 *apud* SCHEFFER, 2008). Melo (2012) também apresenta uma trajetória histórica, mostrando que os estudiosos, especialmente Ferreiro (1991 *apud* MELO, 2012), perceberam que os métodos não estavam mais dando conta, assim criaram o construtivismo, entendendo que o ensino transcende os muros da escola, porém, tais estudos foram mal interpretados pelos professores, os quais passaram a compreender que a criança aprende espontaneamente os códigos escritos.

Melo (2012), para confirmar seu entendimento de alfabetizar letrando, cita Soares (2004, 2006, 2008 *apud* MELO, 2012). Esse autor diz que se deve promover um ensino que vá além da codificação e da decodificação, em que os códigos sejam trabalhados com fins sociais, a fim de que a criança aprenda a ler e a escrever para utilizar seu aprendizado socialmente e passe a compreender a função social da leitura e da escrita.

Partindo desse mesmo viés, Scheffer (2008), além de autores apresentados, introduz Perrota (1985 *apud* SCHEFFER, 2008), o qual discute as mudanças significativas sobre o que se entende por alfabetização. E Melo (2012) cita Freire (1988 *apud* MELO, 2012) a fim de elucidar a amplitude da alfabetização, que, se bem trabalhada, serve para libertar o povo, além de valorizar a cultura escrita dos alunos, ouvir o que eles já sabem, e trabalhar por meio disso, a fim de que traga significado à criança.

Melo (2012) e Scheffer (2008) se aproximam também ao reservarem um capítulo a Bakhtin (2003, 2004, *apud* Melo); (2012 *apud* SCHEFFER, 2008), cuja teoria volta-se ao ensino da língua. As autoras julgam que a escrita é necessária à vida e, por isso, deve ser trabalhada por meio de seu uso social e de modalidades. Afirmam ainda que a linguagem e aprendizagem impulsionam o desenvolvimento, e que como a língua é viva, dinâmica e histórica, a aprendizagem ocorre na interação. Neste estudo, também se dedica um capítulo a essa discussão.

Percebe-se, pois, que tanto o trabalho de Melo (2012) quanto o de Scheffer (2008) tem algumas aproximações com o referencial teórico desta pesquisa, principalmente no que tange à garantia de uma alfabetização para o letramento; no entanto, sentiu-se a falta de autores, em ambas as dissertações, que discutissem o ensino do código escrito. Ao que parece, ambas as autoras preocupam-se com o âmbito social (letramento), em detrimento de ensino específico do código (alfabetização).

2.3.4 Contribuições para pensar a metodologia

Inicia-se este tópico olhando para a proposta metodológica de Paim (2016), cuja opção ocorre pela história oral, por considerar que os depoimentos orais podem fornecer pistas e informações preciosas. Para tanto, Paim (2016) foi a campo, no intuito de estar junto com as professoras das escolas, partindo do pressuposto de que a linguagem estaria mediando todo o processo de autoformação. Seguiu assim a abordagem qualitativa. Dois foram os instrumentos de pesquisa utilizados por Paim: questionário e entrevista semiestruturada.

Paim (2016) deixou claro que seu intuito não foi o de culpabilizar e apontar as falhas das docentes, mas de compreender o contexto nos quais ocorre o ensino de leitura e a possível relação desse ensino com a própria formação das docentes. A pesquisa foi feita em duas escolas, em que foram entrevistadas quatro professoras em uma escola e cinco em outra, totalizando nove. As escolas escolhidas recebem crianças de classes populares, no contexto urbano, e com dificuldades econômicas e sociais.

A entrevista foi forma de escuta das professoras: suas concepções, escolhas metodológicas, demandas e inquietações frente à tarefa de alfabetizar. A autora elaborou um roteiro preliminar, um planejamento para orientá-la em sua interação com as entrevistadas. Contudo, na tessitura dos vários diálogos que se estabeleceram, diante das especificidades de cada momento e dos desejos de fala de cada uma, foram adaptados, reformulados e/ou substituídos os questionamentos a partir das respostas dadas.

A metodologia do estudo de Paim (2016) tem aproximações com a metodologia da presente pesquisa, em função de que também se utiliza um questionário, a fim de conhecer melhor o perfil de cada professora, e a entrevista semiestruturada com as docentes envolvidas com a alfabetização. Porém, diferente de Paim (2016), que buscou esses dados analisando somente a fala das docentes, neste estudo, mediante idas a campo, analisou-se como acontece o ensino de leitura nas escolas, comparando a fala com a prática dessas professoras.

Melo (2012) optou por fazer uma abordagem interpretativa de cunho etnográfico. Os instrumentos de geração de dados foram: observação participante, entrevista e documentos de campo. O intuito da autora foi o de verificar se havia diálogo entre a Proposta Curricular e a proposta pedagógica de uma professora que afirmava trabalhar segundo a proposta do alfabetizar letrando. Na pesquisa de campo houve, além da entrevista com a professora, análise das atividades propostas por ela, observando os seguintes eixos: apropriação do sistema de escrita,

compreensão e valorização da cultura escrita, leitura, produção de textos e desenvolvimento da oralidade. A análise compôs-se de treze observações que ocorriam, geralmente, às sextas-feiras, dia em que não havia aulas extracurriculares e que, portanto, a professora titular estava presente, monitorando as aulas.

A pesquisa de Melo (2012) mostra grande proximidade com esta pesquisa porque também fui a campo ouvir professores por meio de entrevista, fazer análise de suas aulas, e observar as atividades propostas aos alunos. Mas há um distanciamento entre as duas pesquisas, pois, na presente pesquisa analisa-se, por meio dos instrumentos de pesquisa, a concepção dos professores, enquanto Melo (2012) vai a campo observar como ocorre a prática de uma professora que utiliza o alfabetizar letrando, indo a campo e julgando de imediato como acontece a prática da docente.

Scheffer (2008) faz uma abordagem qualitativa dentro da perspectiva histórico-cultural. Buscou focalizar a questão da linguagem e o seu papel na constituição humana. Para tanto, trouxe postulados teóricos de Bakhtin, segundo o qual o saber tem que ser dialógico, pois o conhecimento é produzido na relação entre sujeito e sujeito. Dessa forma, a autora buscou, por meio da interação, ouvir dois grupos de professores, a fim de compreender o implícito de suas falas, e optou por fazer uma pesquisa coletiva com as professoras, na tentativa de criar um instrumento que fosse interativo. Então, optou pelas professoras regentes das turmas de 1ºs aos 3ºs anos — período de alfabetização —, e realizou seis encontros, três com cada grupo, os quais foram gravados.

2.3.5 Expectativa dos resultados

Inicialmente, Scheffer (2008) apresenta as informações sobre como ocorreu a formação docente e o percurso profissional das seis professoras e afirma que elas não separam o “eu profissional” do “eu pessoal”. Com isso, conclui que todas as professoras envolveram mais emoção e afeto do que certo grau de racionalidade na escolha da profissão. Por meio das falas, a autora também constatou que as professoras acabam se autoformando na prática escolar, corroborando também um dos resultados de Paim (2016), mais adiante citado.

Scheffer (2008) afirma que percebeu preocupação por parte dos professores em procurar formas de alfabetizar letrando, pois relata que ficou destacado em seus depoimentos a preocupação em programar atividades de leitura a partir de textos significativos e reais. No entanto, constata que muitas atividades propostas pelos docentes são

desvinculadas da prática social, onde o aluno tem que demonstrar a capacidade de escrever o que lhe é solicitado pelas docentes, mostrando que a criança escreve para a escola e não na escola.

Assim, Scheffer (2008) percebe que alguns depoimentos anunciam a tentativa das professoras de desenvolverem o processo da alfabetização numa perspectiva do letramento. Isso aparece quando relatam que leem livros de literatura com os alunos, pesquisam assuntos de interesse das crianças, frequentam a biblioteca da escola ou trazem livros da Central de Livros da Secretaria de Educação para que os alunos tenham contato e conheçam diferentes histórias. Os alunos também escrevem convites de aniversário e produzem textos coletivos, entre outras atividades, porém as professoras ainda não praticam, em sua totalidade, o alfabetizar letrando, pois apenas utilizam os textos para serem retiradas as sílabas, palavras, letras, imiscuindo a função social da escrita.

A análise feita por Sheffer (2008) é importante, mas como já se mencionou, é limitada, pois a autora se preocupa com a parte social (letramento) do ensino, que também é muito importante, mas não o suficiente para garantir uma alfabetização plena; é preciso o ensino do código escrito, competência deixada de lado em seu estudo.

Por sua vez, Paim (2016) concluiu que as atividades propostas pelos professores ainda se voltam, em muitos casos, para a microestrutura ao invés de se voltarem para o sentido global. É importante destacar que se defende, semelhante ao que diz Paim (2016), que se deve ensinar o código ao aluno, para que este o automatize e se torne um leitor proficiente, mas que esta prática seja trabalhada em nível de palavras, com o intuito de perceber os sons, a fim de que a criança observe que a troca de um fonema por outro altera o significado, prática não revelada pelas professoras pesquisadas por Paim (2016).

Melo (2012) alicerça-se nos cinco eixos linguísticos⁴ propostos no fascículo 1 do livro do Pró-Letramento⁵, os quais estão ligados ao trabalho com a Leitura, a Produção de textos, a Apropriação do sistema de escrita, a compreensão/valorização da cultura escrita e a Oralidade.

⁴ Tais eixos fazem parte do Programa de Formação Continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental e visam o desenvolvimento de habilidades que englobam a alfabetização e o letramento.

⁵ Criado em 2005, o Pró-Letramento configura-se como referencial para a elaboração de currículos que integram as redes de ensino, e é norteador das práticas pedagógicas e do planejamento dos professores.

Durante as treze observações que fez, percebeu que a professora tratava do Eixo Apropriação do Sistema de Escrita especificamente quando os alunos estavam realizando uma produção textual. Naquele momento, circulava entre as mesas e esclarecia dúvidas dos alunos em relação à composição de palavras e à grafia de alguma delas, à necessidade de pontuação ou de letra maiúscula e à estrutura do texto que estava sendo escrito. Durante as observações, Melo (2012) percebeu que a professora articulava a alfabetização com o letramento: sem perder o foco com o ensino do código, propiciava, ao mesmo tempo, a leitura de diferentes gêneros textuais, tratando da importância de conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade e conhecer os usos e funções sociais da escrita.

No eixo Apropriação do Sistema de Escrita, Melo (2012) percebeu que a professora não usava palavras isoladas ou textos desprovidos de sentido; ela o fazia tomando como referência gêneros textuais. Trabalhar os aspectos inerentes ao letramento por meio do eixo Compreensão e Valorização da Cultura Escrita é envolver os alunos em situações significativas de leitura e de escrita, de modo que eles possam perceber a função do aprendizado de ler e escrever.

No tópico Produção de Textos, a pesquisadora percebeu que a professora utilizava o gênero textual “carta” em sua aula, não simplesmente para cumprir determinadas capacidades ou usar um gênero textual em sala, mas para dar oportunidade aos alunos de ampliar sua participação na sociedade. Assim, constatou que a docente trabalhava a alfabetização imbricada ao letramento, pois, ao mesmo tempo em que apresentava a microestrutura, ou seja, o código, imprescindível ao ensino da leitura, trabalhava-o em situações significativas para o aluno (MELO, 2012).

Paim (2016), ao abordar o processo de alfabetização afirma que as professoras trazem queixas sobre a falta de apoio da família dos alunos, e que não se percebem partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

Nas falas das professoras, Paim (2016) também percebeu certa fragilidade da formação inicial, que pouco promove a aproximação entre o estudante, futuro professor, e a escola de educação básica, o que acaba causando certo estranhamento nas professoras ao sair da Universidade e ter que encarar uma sala de aula. Uma das professoras entrevistadas pela autora disse entender a teoria como algo livresco e distante da realidade, e deixava de lado as teorias que havia aprendido na Faculdade.

Em uma das narrativas, uma professora indica a presença de “modismos teóricos” que surgem de tempos em tempos, citando: Piaget e Vygotsky. O primeiro associado ao uso de jogos, e o segundo, ao texto. Paim (2016) observa ainda que foi possível perceber que a concepção tradicional de educação é entendida como ruim e ultrapassada, enquanto que a concepção nova de educação pauta as boas práticas e é adequada.

As considerações de Paim (2016) são indícios da dificuldade de o professor, em função de sua formação, conduzir a alfabetização sem estabelecer a diferenciação entre uma parte “atrativa”, a leitura por prazer, e a posterior “mais chatinha”, ensino do código. O que se esperaria é que a língua fosse ensinada a partir de um contexto significativo, de uso real. E Paim (2016) conclui que as concepções teórico-metodológicas das professoras sobre o processo de alfabetização e a formação do leitor estão em um contexto em que há contradição, quando, em geral, as práticas da sala de aula não partem do contexto real de uso da língua.

A problemática da alfabetização recai de forma mais acentuada sobre os professores de 3º ano. Os resultados no três estudos analisados indicam lacunas no processo de formação inicial de professores e a pouca eficiência das propostas de formação continuada, pois as descobertas da ciência da leitura não têm repercutido nas concepções teórico-metodológicas das professoras que embasam o fazer pedagógico no ciclo de alfabetização.

A seguir, apresenta-se o capítulo “Leitura à luz da teoria histórico cultural”, com o intuito de discorrer sobre preceitos que conduzem a reflexão acerca do ensino da leitura.

3 LEITURA À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Inicia-se nesta seção (prolongada nas seguintes) a construção do referencial que aponta o lugar teórico da pesquisa. Tal percurso é importante, pois embasará as reflexões feitas ao longo de todo o estudo, sobretudo na análise de dados. No presente capítulo faz-se uma breve discussão sobre a perspectiva histórico-cultural, concepção que norteia, aqui, o entendimento de homem, mundo, língua e ensino. Esse trajeto é importante, pois se está discutindo educação, portanto não há como deixar de lado essa realidade mais geral sobre o tema. Ao longo do texto avança-se de forma mais específica, a fim de alcançar melhor entendimento sobre o objeto de estudo: a alfabetização.

Diante desse panorama, este capítulo está assim organizado: inicialmente, apresentam-se as bases epistemológicas da teoria Histórico-Cultural, sua base teórica e possíveis aproximações com o entendimento que se tem sobre língua, mundo e homem. Logo, insere-se a concepção de ensino que a teoria aborda e suas possíveis implicações para o ensino de leitura, tendo como foco as interações sociais.

Na condição de suporte teórico adotam-se os autores Vigotski (2001; 1998) e Bakhtin (2013; 1981), pois, segundo Freitas e Ramos (2010), esses estudiosos tornaram-se os principais expoentes da teoria histórico-cultural por compreenderem o sujeito socialmente inserido em um meio historicamente construído, repleto de conhecimentos.

A pretensão, aqui, é a de abordar, a partir da perspectiva histórico-cultural, reflexões e ações necessárias para efetivar o ensino de leitura, prática tão importante na vida do ser humano.

3.1 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Uma das preocupações que move esta pesquisa é o ensino de leitura, seja pela complexidade que exige na compreensão e interpretação (processamento cognitivo), ou pela falta do hábito de ler (práticas de leitura), ou ainda por desinteresse. Assim, em meio a essas (e outras) questões, o ensino da leitura foi e vem sendo objeto de muitas críticas. Os professores (e os próprios livros didáticos) muitas vezes abordam a língua como objeto fixo de normas gramaticais e a leitura é apenas apresentada através do encaminhamento em voz alta ou

silenciosa, considerando-se o hábito mecânico de ler o texto, isto é, apenas ler para ganhar a nota.

E Silva (1993, p.74) diz:

de fato, uma observação mais cuidadosa daquilo que se faz nas aulas e nas lições de língua portuguesa vai mostrar que existe um padrão fixo de encaminhamento, contendo três elementos em sequência invariável: leitura (em voz alta ou silenciosa) → exercícios (de entendimento do texto e regras gramaticais) → redação.

Desse modo, percebe-se que esses hábitos tradicionais, em muitos casos, não levam em conta as condições de produção da linguagem e o conhecimento prévio do leitor, fechando o ensino nas quatro paredes da sala de aula, gerando, pois, uma leitura desinteressante e enfadonha.

Indo na contramão desses fatos, tem-se a noção de que a leitura é a ponte para a construção de conhecimentos, pois, além de ampliar as relações sociais, traz informações do senso comum aos científicos, podendo vir a consolidar-se como conhecimento. Entende-se, portanto, que a leitura não é apenas o ato de decifrar e analisar os códigos escritos, mas é compreensão de mundo, reconhecimento pessoal, interação coletiva, possibilidade, mudança, tomada de atitude por parte de leitores em interação com outros leitores (BRITTO, 2012), daí a importância de promover uma alfabetização que não se esgote na decodificação, porque apesar de a transcrição letra-som ser crucial no processo de leitura, é importante haver leitura com compreensão.

Nesse diálogo, insere-se Bakhtin a fim de ressaltar a importância (2013, p. 265), segundo o qual “[...], a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. O que se quer mostrar é que a concepção de leitura que ora se defende está em estreita relação com o conceito de língua do histórico-cultural: ambos precisam ser vivos, fazer sentido por meio de seus enunciados, para que seus interlocutores reajam, se posicionem.

A língua, dessa forma, é concebida por Bakhtin (2013) não como algo transmitido de forma mecânica, mas como processo construtivo, que em local histórico e social vai modificando-se. Partindo desse viés,

considera-se que os indivíduos estão mergulhados na corrente da comunicação verbal, não recebendo a língua pronta para ser usada, mas apropriando-se dela em meio ao convívio social, isto é, estando imersos em situações socio-histórico-culturais.

Tendo exposto brevemente a concepção de leitura com a qual se lida e estando ela em sintonia com a concepção de língua de Bakhtin (2013), elege-se, neste estudo, a perspectiva histórico-cultural para estabelecer a conciliação teórica em função de sua visão epistemológica guardar grande proximidade com o que se entende associado à língua e à leitura.

Nessa perspectiva teórica, percebe-se também o sujeito, de forma semelhante com que se percebe a língua, ou seja, o homem é visto como alguém que está inserido socialmente (com os outros e com o meio) e historicamente. Almeja-se, pois, um trabalho pedagógico através de uma ação compartilhada, em que o aluno deixa de ser um agente passivo e receptivo para tornar-se alguém que age, ouve e é ouvido.

Vigotski (1998), em meio a seus estudos, teorizou o homem como um todo, ou seja, como um sujeito que não pode ser pensado em aspectos internos e externos dicotomicamente. Entre o plano subjetivo (a singularidade do sujeito) e o plano objetivo (o que é exterior ao homem), segundo a ótica de Vigotski (1998), há uma confluência dialética materializada na dimensão histórico-sociocultural. Nesse viés,

um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo tempo, antes de internalizar-se definitivamente. (VIGOTSKI, 1994, p. 75).

Percebe-se, pois, que Vigotski (1994) considera que o homem constitui-se por meio de relações sociais ativas. O autor declara que o

desenvolvimento individual do homem acontece por meio de sua relação com o mundo externo. No entanto, é importante reiterar que Vigotski (1994) não considera o sujeito do conhecimento um agente passivo, moldado somente por forças externas, nem como alguém estritamente ativo, regulado por forças internas. É, sim, um sujeito interativo. Nesse mesmo entendimento, Bakhtin (2013, p.374) afirma que

tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.) [...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros; deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2013, p. 374).

Portanto, a teoria histórico-cultural, cujas raízes epistemológicas estão associadas ao materialismo dialético, constitui-se a partir da defesa de que a estrutura humana é uma apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Assim, organismo e meio, ou seja, biológico e social, exercem influência nos indivíduos (REGO, 1995). Nas palavras do próprio Vigotski (1998, p. 61),

podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas.

Vigotski (1998) supôs isso ao perceber que, além de aspectos biológicos, é necessário também levar em conta os sociais e culturais, e, portanto, históricos, para o pleno desenvolvimento do ser humano. Assim, a interação face a face entre indivíduos particulares desempenha

um papel fundamental na construção do ser humano, pois é através da relação interpessoal concreta com os outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico (OLIVEIRA, 2002).

Com base nesse conceito de homem, observa-se a importância da relação entre o homem e a cultura para os indivíduos modificarem a realidade e se formarem/transformarem. E para haver o processo de hominização, os fatores colaborativos são: o tempo e o espaço, os códigos linguísticos e os próprios instrumentos manipulados pela sociedade, na qual se insere o homem. Essa relação ocorrida entre sujeitos, tempo, espaço, códigos utilizados e instrumentos é o que se considera contexto social e histórico. Assim, com base em determinado contexto, torna-se possível conhecer quais instrumentos são necessários para mediar as relações sociais.

Tais pressupostos mostram que a especificidade humana está na capacidade de o homem elaborar um mundo objetivo e concreto, mediante sua ação que é realizada em esfera social. Tal mundo é resultado da atividade humana e objetivação do ser humano à medida que se relaciona com seu produto, se apropria do objeto, e acaba encontrando nele a forma das necessidades sociais, as características sociais humanas. Mas como dito anteriormente, há uma relação interativa, pois ao mesmo tempo em que o sujeito cria o mundo também se apropria da cultura contida nele, criada por seus antepassados. Desse modo, ao nascer, a criança se integra em uma história e uma cultura, ao mesmo tempo em que participa ativamente da construção da própria cultura e da história, modificando-se e provocando mudanças nos demais sujeitos com quem interage.

Reforçando essa fala, Rego (1995, p.101) afirma que nessa abordagem teórica “[...] o homem é concebido como sujeito ativo que cria o meio, a realidade (age na natureza) e como produto deste meio (a natureza age sobre os homens)”.

Essa noção de interação, contida na perspectiva histórico-cultural, tem aproximação com o que se entende por leitura ideal, pois, conforme ver-se-á no capítulo seguinte, a leitura que se defende, aqui, é a interacionista, ou seja, aquela que pressupõe contato entre texto (autor) e leitor. Defende-se, assim, que tal teoria seja apropriada para o ensino de leitura, pois, ao se trabalhar nesse viés de interação tem-se maior possibilidade de ampliar a visão de mundo dos sujeitos, possibilitando-lhes melhor compreensão de si mesmos, por meio de sua relação com o mundo, com os outros e/ou com o material escrito (que tem por trás um sujeito escritor).

Essa teoria pressupõe, pois, contato entre indivíduos, contato este, como se viu anteriormente, que ocorre “[...] do social para o individual, pois o homem é entendido não apenas como sujeito ativo,[...] mas como um sujeito que constitui sua consciência e formas de ação nas relações sociais, no contato com outros homens”. (SCALCON, 2002, p. 51-52).

Desse modo, a partir do que se compreende da teoria histórico-cultural, tem-se o propósito de pensar o ensino da leitura pautado nas relações sociais entre: crianças e crianças, crianças e adultos, crianças e texto, em que, individualmente, a criança vai incorporando pelo social de situações significativas de aprendizagem, a construção do pensamento escrito e da leitura do processo da vida em formação (CUNHA, OLIVEIRA, 2014).

A esse respeito, Bakhtin (2013, p. 382) assevera que “o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão”.

Assim, quando o indivíduo está em discurso com o outro, ele recebe a mensagem e a internaliza, compreendendo o que ouviu a partir de seus conhecimentos prévios e de sua história, dando significado e adotando uma atitude responsiva ativa para tal discurso, podendo concordar, discordar, completar, adaptar. Nessa concepção, o indivíduo, diz Geraldí (1984), emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Dessa forma, reconhece-se um sujeito que é ativo em sua produção linguística, que realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

Vygotski (1998) considera a importância dos processos de leitura e escrita como formadores de conceitos e habilidades nos indivíduos. Julga que esses dois processos acontecem através da palavra, da relação com o outro e com o mundo, fazendo-se essencial no processo de formação de conceitos. A língua, segundo esse autor, funciona como lugar de materialização de todo conhecimento, ela é mediadora do conhecimento. Já, Bakhtin (2013) acredita que a palavra, utilizada por alguém, possui uma característica ideológica que a torna signo (fragmento material da realidade) para a consciência.

A linguagem, segundo Vigotski (1998), surgiu no momento em que os indivíduos sentiram necessidade de criar instrumentos técnicos e sistemas de signos, que servissem como prática da mediação, característica presente em toda atividade humana. Vygotski (1998) afirma, ainda, ser a linguagem um signo mediador por excelência, por

carregar dentro de si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana. Percebe-se, pois, como a teoria histórico-cultural mostra a importância da língua na vida das pessoas, pois além de outros aspectos, traz possibilidade de comunicação, interação, construção, reconstrução, ressignificação.

Vigotski (1998) complementa essa afirmação afirmando que a linguagem humana possui duas funções básicas: a de comunicação social e a de pensamento generalizante. Em outras palavras, além de permitir a comunicação entre as pessoas, ela generaliza e simplifica a experiência, criando categorias conceituais e facilitando o processo de abstração e generalização, que consiste no emprego funcional da palavra. Assim, cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos.

Em sua perspectiva, o significado da palavra modifica-se durante o desenvolvimento da criança, modificando os modos pelos quais a realidade é refletida e categorizada pela palavra e os níveis de generalização nele implicados. Assim, a palavra reflete e generaliza a realidade e o significado é concebido como uma unidade de generalização e interação social (VYGOTSKY, 1998).

Por sua vez, Bakhtin (2013) afirma que o homem é um ser que possui voz e capacidade de interagir com o outro, participando ativamente de diálogos. E, mais do que isso, Bakhtin atribui ao enunciado um estatuto de irrepetível porque o que se repete é a matéria, o sentido sempre será outro, porque outros serão os interlocutores, outras serão as intenções, enfim, serão outras situações de produção. Essa visão de homem, de língua, de enunciado tem profundo impacto no ensino de leitura. Nunca haverá uma mesma situação de ensino de leitura e isso traz desafios consideráveis. O autor defende ainda uma fala viva, de natureza responsiva, em que toda a compreensão é prenhe de resposta e o ouvinte se torna falante. Esse processo supõe dois sujeitos que se interpenetram e se alteram mutuamente. Isso posto, um dos desafios é a própria formação dos agentes no entorno do processo de ensino-aprendizagem se apropriarem dessa episteme. E isso não causará impacto somente no ensino de leitura, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se que Vigotski e Bakhtin partilham de ideias em comum, pois ambos procuram compreender o sujeito em sua totalidade, por meio de preceitos da teoria histórico-cultural. Para isso levam em conta a singularidade dos sujeitos, mas situam-no em relação ao seu contexto histórico e social. Valorizam, assim, aquela compreensão que

atua a partir do diálogo com o outro, levando a um movimento transformador (FREITAS; RAMOS, 2010).

Analisa-se, assim, que o ser humano não é visto, dentro desse pensamento, como um ser imutável, que já se encontra pronto no momento do nascimento e espera o amadurecimento para se manifestar; nem como um ser vazio, que espera a transmissão de um grande número de informações, mas como alguém repleto de possibilidades que se apropria, de forma ativa, da experiência histórica e cultural, afinal, “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa por inteiro [...]. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal”. (BAKHTIN, 2013, p. 348).

Os preceitos dessa teoria constituem-se, então, na compreensão de que o cérebro não é um sistema de funções, mas um sistema aberto, de grande plasticidade que, assim como assevera Vigotsky, possui estrutura e modos de funcionamento que são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (OLIVEIRA, 2002). Isso demonstra que o aprendizado desencadeia processos internos de desenvolvimento, pressupondo contato dos indivíduos com certo ambiente cultural. Então, é importante ressaltar que a finalidade da organização de uma estrutura educacional, partindo de princípios histórico-culturais, é de contribuir para que sujeitos se apropriem de cultura e tenham capacidade de participar de seu processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 1998).

A seguir apresentam-se as possíveis contribuições da perspectiva histórico-cultural para a aprendizagem. Ver-se-á como a interação entre indivíduo que aprende e pais, professores (ou outros sujeitos que estejam envolvidos nesse processo) ocupa lugar de importância no processo de apropriação do conhecimento.

3.2 POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA

Na seção anterior procurou-se listar pressupostos caros ao histórico-cultural e que se entende aproximar-se com o que se tem denominado bases teóricas para o ensino de leitura. Pode-se perceber que a teoria afirma que o ser humano não é moldado por outros seres humanos, mas modifica-se com os outros, em meio à troca de experiências. Todo esse processo de transformação ocorre vinculado ao processo de mediação social. Nesse contexto, o conhecimento é sempre intermediado (VIGOTSKI, 1998).

Nessa perspectiva, a criança nasce apenas com funções

elementares⁶, e as considerações propostas por Vygotsky (1994) revelam que a mediação possibilita a constituição de processos mentais superiores⁷. A fonte de mediação pode ser um instrumento que regula a ação do indivíduo sobre objetos externos, um conjunto de símbolos, ou a interação com outros seres humanos.

Partindo-se desse pressuposto, coloca-se nas mãos do professor, que é o autor da aula, a incumbência de trabalhar conteúdos que façam sentido, de modo a ir além da transmissão de saberes ao aluno, construindo-os e estabelecendo entre os saberes prévios e os novos saberes relação dialógica. Portanto, não há lugar para atividades mecânicas, a exemplo de leituras para se localizar atividades simplesmente gramaticais, dadas sem problematização (periodização), entre outras práticas sem sentido. Afinal,

leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]. (SOARES, 2004, p. 18).

Bakhtin (2013, p.341) compactua com essa ideia à medida que afirma que “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro”. Portanto, é a partir dessa relação que nasce a troca, produção, reprodução e compreensão ativa, em que o aluno também tem a possibilidade de participar e dizer a sua palavra.

Complementando a fala acima, Bakhtin (2004, p. 79) afirma que nenhuma enunciação verbalizada pode ser facultada apenas ao enunciador. Para o autor, a enunciação é resultado da interação entre falantes, em que “todo produto da linguagem do homem, em todos os

⁶ Reações automáticas, ações reflexas e associações simples (origem biológica).

⁷ O autor denominou funções mentais superiores os processos tipicamente humanos como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato.

momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante, mas pela situação social em que soa essa enunciação”.

Nesse mesmo entendimento, Kleiman (2002, p.17) exemplifica, afirmando que atividades de leitura que exigem que o aluno leia um texto apenas para extração de palavras, dígrafos, sílabas, ou memorização de regras gramaticais forma um “pseudo-leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência.” Para a formação de um leitor ativo, que além de decodificar, interpreta e faz inferências, é preciso que o professor tome

a atividade comunicativa, fazendo comentários, perguntas, enfim, fugindo da forma [...]. Assim, o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer, simultaneamente, a fim de compreendê-lo em diversos níveis do conhecimento, tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. (KLEIMAN, 2002, p. 35).

Para a teoria histórico-cultural todo objeto de ensino, como a leitura (que é o ponto-chave deste estudo), precisa ser ensinado. Dessa forma, a intencionalidade é indispensável para toda atividade escolar planejada, e também a elaboração didática do professor. Vigotski (2001, p. 328) diz que é imprescindível a criança ser “[...] orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha [...]”.

Ao abordar tais constatações, Vygotsky (1998) chama a atenção do professor para que observe o que o aluno faz de forma independente, que é classificada como nível de desenvolvimento real; o que consegue realizar com a interação com adultos ou com colegas mais capazes, que é o nível de desenvolvimento potencial; e, por fim, verificar o nível de desenvolvimento proximal que é definido como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

Portanto, compreende-se que o professor tem papel fundamental na interação com os aprendentes, fazendo uso da linguagem como mediadora desse processo, considerado, nessa teoria, o veículo capaz de nortear e sistematizar o conhecimento de modo que propicie aprendizado e, conseqüentemente, desenvolvimento em seus alunos. Para tanto, o professor deve ficar atento ao que o aluno já sabe

fazer com autonomia e o auxílio que ele ainda precisa para realizar com sucesso as atividades. Desse modo, a boa aprendizagem é capaz de passar à frente do desenvolvimento e conduzi-lo, afinal “[...] ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1998, p. 109).

Assim, relata Vigotski, o que se efetiva como ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, portanto, é preciso ter um professor que compreenda seu papel no processo, interferindo na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Nota-se que entre esses apontamentos há o propósito de salientar que não é qualquer aprendizagem que irá promover desenvolvimento, mas uma adequada organização da aprendizagem (OLIVEIRA, 2002).

Na perspectiva histórico-cultural, compreende-se que, diferentemente de uma manga que precisa esperar a maturação espontânea para estar pronta (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013), o indivíduo necessita de um ensino sistematizado. Acredita-se também que “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola, tem sempre uma história prévia.” (VIGOTSKI, 1998, p. 110).

Ao ensinar leitura, supõe-se que a criança já participou, em algum momento da vida, de situações que envolvem esse aprendizado, afinal, o mundo é rodeado de letras e palavras. Conforme afirma Bakhtin (2013, p.261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Vigotski (1998) partilha a ideia de que a representação simbólica nos brinquedos, uso de gestos, rabiscos, fala são essencialmente formas particulares de linguagem, num estágio precoce e que levam, diretamente, à linguagem escrita. No entanto, diferentemente da linguagem falada, em que a criança pode desenvolver-se por si mesma, interagindo com os outros, a linguagem escrita depende de um ensino específico, o qual requer atenção e esforços enormes por parte do professor e aluno. E escrever inevitavelmente requer o ler. As situações letradas requerem competências que precisam ser ensinadas, de forma sistematizada para inserir o sujeito nesse universo das práticas letradas.

Esse esforço pode, comumente, ser confundido e tornar fechado em si mesmo o ensino da linguagem viva. Vigotski (1998, p.140) assevera que “ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas nas crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores.”

Portanto, para ser considerada viva, dinâmica, a linguagem precisa ser aberta, e o aluno, ao se deparar com um texto, possa ler para debater, opinar e não simplesmente pesquisar regras gramaticais, por exemplo.

Dessa forma, Bakhtin propõe o estudo da língua articulado com o social, em que o homem é concebido como sujeito produtor de textos. Por esse motivo, o autor acredita que por trás de todo texto está o sujeito, o autor, o falante, que tem possibilidade de dialogar com o leitor (FREITAS; RAMOS, 2010). Percebe-se, então, que a leitura precisa se fazer necessária à criança para que, no cotidiano, ela perceba a necessidade de ler e interpretar o que lê, pois, do contrário correrá o risco de apenas repetir o que leu, sem entender a verdadeira função do ato, e, em consequência, excluindo-se do mundo letrado do qual faz parte.

O embasamento da teoria histórico-cultural, como se constatou até aqui, concorre para que se compreenda melhor o desenvolvimento da criança, permitindo que se encaminhem propostas de forma eficiente, possibilitando o aprendizado e sucessivamente o desenvolvimento nos educandos. Levando em conta as bases epistemológicas da teoria apresentadas neste estudo, percebe-se a importância do professor que, juntamente com suas estratégias de ensino, precisa agir diretamente na zona de desenvolvimento proximal do aluno, ajudando-o a realizar sozinho o que antes precisava de ajuda.

A leitura, portanto, compreendida sob o viés histórico-cultural, é trabalhada por meio de estratégias diferenciadas, em que a vivência, o incentivo, a motivação e a necessidade pela leitura invadam o ambiente escolar, a fim de que a leitura, no dia a dia, ocorra de forma efetiva.

Assim, é preciso propiciar aos alunos novas e significativas aprendizagens, em que a leitura, foco deste estudo, seja trabalhada de forma viva, dinâmica, interacionista, ou seja, em que o aluno participe, ouvindo e dizendo sua palavra, não simplesmente decodificando.

4 AFINAL, O QUE É LEITURA?

Por meio da leitura, seja de uma receita, de um jornal, de um artigo científico ou de um livro literário, consegue-se acessar e rever os significados do código escrito, sendo a leitura, construção de significados (SOARES, 2004; SOUZA, 2012; SILVA 1986). Nesse sentido, considera-se que ler é, em certa medida, um ato de conhecimento e transformação, pois, ao ler, os indivíduos se transformam, e essa mudança acaba se refletindo em sociedade.

Segundo Morais (2014, p.38), “a leitura é a transformação da representação sensorial de uma mensagem escrita na representação do seu sentido e da sua pronúncia, o que permite compreender a mensagem e dizê-la em voz alta”. Leffa (1996) também assegura que ao se ler se vê uma coisa e se enxerga outra.

Alguns autores ampliam a concepção de leitura, pois acreditam que a leitura não se restringe ao texto escrito, ou seja, apenas ao código linguístico, mas a tudo o que está ao seu redor. Para Freire (2006), há a leitura de mundo, a qual precede a leitura da palavra. No mesmo sentido Leffa (1996, p.10) afirma que “não se lê apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que o cerca.”

Porém, apesar de se considerar a amplitude da leitura, pensamos nessa pesquisa somente na leitura do código escrito, o que implica, sem dúvida, o exercício interpretativo de mundo e a percepção socio-histórico-cultural em que se encontra o sujeito. Partilha-se, assim, da ideia de Britto (2012), o qual afirma haver uma especificidade da leitura a partir da qual não cabem concepções que reconhecem leitura de mão, de novela, do filme, da conta de luz. Considera-se, pois, que esse tipo de ação difere da leitura de um texto, por exemplo, mesmo que haja interpretação, pois, entende-se que interpretar não é ler, por mais que faça parte do processo da leitura. “Se tudo for leitura, ler não será nada” (BRITTO, 2012, p. 32). Compreendemos, assim, que para ter o sentido completo de leitura é preciso: texto, códigos escritos, interpretação, vivência (BRITTO, 2012).

Compreende-se, pois, que a leitura tem uma especificidade do código escrito que, sem dúvida, implica a compreensão e a construção de significado. A leitura, sob esse viés, é imprescindível, pois diariamente se veem códigos linguísticos que precisam ser lidos e interpretados. Britto (2012) afirma que “a vida prática está impregnada de escrita.” (BRITTO, 2012, p. 40), portanto, todos os tipos de textos que circulam em sociedade devem ser abordados na escola, como as leituras utilitárias (receita de culinária, receita médica, lista de

supermercado, dentre outras), mostrando a própria função social da leitura ao aluno, não restringindo essa prática apenas a textos escolares.

Ao tratar da leitura de texto escrito percebe-se a complexidade do ato de ler, pois se está lidando com especificidades que envolvem conhecimentos linguísticos de letras, fonemas, morfemas para se chegar ao processo de decodificação, condição básica para a leitura do texto escrito, e, para além da simples decodificação, a leitura é uma atividade que requer interpretação do leitor (KLEIMAN, 2008). Essa complexidade exige muito do sistema cognitivo, “[...] ela requer que ativemos rápida e paralelamente memórias visuais de ordem linguística (que se constituem de múltiplos processos), estimula as emoções, provoca a ativação de redes neurais [...]”. (SOUZA, 2012, p. 50). Assim, a complexidade envolvida no ato de ler requer do aprendiz capacidade de decifrar e interpretar aquilo que lê, além de motivação, esforço e conscientização do que está a ser aprendido (VIANA, TEIXEIRA, 2002).

Do exposto conclui-se que o ato de ler pressupõe a interação de duas dimensões: inicialmente encontra-se a decifração de grafemas, ou seja, envolve a habilidade de decodificar uma palavra, identificando as menores unidades linguísticas separadamente para avançar na direção das unidades linguísticas maiores, criando a capacidade de ler fluentemente; e, após, a habilidade de interpretação, da construção de sentidos do texto escrito.

Nessas circunstâncias percebe-se o desafio da escola ao ter que formar leitores competentes; afinal, ler não é tarefa fácil. Questiona-se, então, que tipo de leitura trabalhar com os alunos e de que forma. Segundo Britto (2012), algumas escolas pensam que o melhor caminho para iniciar o aprendizado da leitura são somente aquelas ‘leituras prazerosas’, selecionadas pelos próprios discentes; todavia, o autor discorda dessa ideia, afirmando que, por ser mais fácil e exigir menor esforço por parte do aluno, pode deixar de contribuir para a experiência formativa, da mesma forma que algumas escolas, que impõem caráter autoritário, vão ter insucesso, ao impor práticas pedagógicas estruturais, mecânicas, enfim, sem sentido. Assim,

[...] podem-se criar e realizar muitas coisas em situações em que o leitor não tem o que escolher, assim como em muitas situações a leitura descompromissada não leva a criação, descoberta ou aprendizagem. Importa é que a pessoa saiba o

que e por que faz, sendo senhora da sua ação intelectual. (BRITTO, 2012, p. 43).

Diante disso, analisa-se que a leitura na escola, para ter sucesso, precisa de objetivos e propósitos bem definidos pelo professor ao aluno. Na opinião de Kato (1999), estabelecer objetivos para a leitura é um modo de chegar a melhor interpretação do texto. Assim também destaca Kleiman (2004) quando reitera que um leitor com objetivos e propósitos bem definidos terá uma compreensão maior do texto e, além disso, será capaz de lembrar melhor os detalhes relacionados às suas metas. Nesse sentido, Kleiman (2004, p.30) ratifica esse posicionamento quando afirma que "há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa".

Britto (2012) sinaliza ainda que para a formação de um leitor emergente, além da exigência de gosto, tempo, recursos, disposição e formação rigorosa requer aprofundamento de projetos, estudos, partilhas voltadas para esse fim. O livre acesso às bibliotecas sem objetivos resultou em "perda da perspectiva da educação formativa". (BRITTO, 2012, p. 58).

Desse modo, olhar criticamente para o que tem êxito, a exemplo do estabelecimento de objetivos no entorno do complexo ato de ler pode contribuir para que se tenha sucesso na formação de um leitor competente. Ações como a presença de diferentes textos para serem discutidos, dialogados, questionados em aula são caminhos em direção a isso. Complementando essa ideia, cita-se Zilberman e Silva (2004, p.112) para os quais a "leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor".

Entende-se, pois, que o ato de ler, além de ser um processo de identificação de palavras em textos; mais do que isso, é reconhecer que essas palavras têm determinado sentido dentro do contexto no qual se encontram, e para isso é imprescindível a ação do professor no processo.

A seguir, será discutida rapidamente a relevância do aprendizado da leitura, ou seja, qual a importância de formar leitores competentes.

4.1 RELEVÂNCIA DO APRENDIZADO DA LEITURA: A DIMENSÃO SOCIAL

A leitura se tornou essencial para qualquer pessoa nessa sociedade grafocêntrica, de modo a poder se apropriar cada vez mais de informação até o conhecimento. Precisa-se ler tudo o que está ao redor, desde as tarefas pequenas do cotidiano (das quais muitas vezes o indivíduo não se apercebe), até as atividades que exigem o exercício de cidadania plena (VIANA, RIBEIRO, BAPTISTA, 2014).

Ferreiro (1987, p.43) afirma que “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural [...]. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência.” Dessa forma, é preciso um bom ensino de leitura, pois é preciso que se utilize essa habilidade no mundo em que se vive. É preciso ler, por exemplo, e-mail, letreiros, embalagens, etiquetas, placas, etc.. Considera-se, pois, que “a alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito.” (FERREIRO, 2002, p. 38).

Considerando tal amplitude da leitura, concebe-se que quanto maior o entusiasmo e mais cedo as crianças começarem a ler com fluência e desenvoltura, maiores serão suas possibilidades no mundo enquanto leitores proficientes; daí a importância da alfabetização no processo de aprendizagem da leitura, período considerado imprescindível para que o sujeito automatize o código (VIANA, RIBEIRO, BAPTISTA, 2014).

Conforme se viu, a leitura é importante e deve ser ensinada, pois muito além do aspecto escolar, tem um caráter funcional no mundo. A sociedade está rodeada de códigos escritos que precisam ser lidos e compreendidos, por isso a importância da fluência em leitura (caráter conseguido com uma boa alfabetização) e da construção do significado (caráter que deve ser ensinado continuamente); e que se aprende a ler e a escrever para ser um cidadão na sociedade e não apenas para ser um bom aluno que lê textos escolares (KLEIMAN, 2008), afinal, “não é possível continuar apostando na democracia sem realizar os esforços necessários para aumentar o número de leitores (leitores plenos, não decifradores)”. (FERREIRO, 2002, p 18).

A partir dessa afirmação, cita-se Silva (1997), segundo a qual a prática leitora contribui significativamente para a conscientização da sociedade. Assim, um leitor proficiente é capaz de ter uma consciência mais justa, por meio do conhecimento que é compartilhado por todos. Britto (2012, p. 35) enfatiza que “a capacidade de ler e a prática de leitura têm implicações importantes na participação social dos

indivíduos, contribuindo decisivamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática.” Soares (2004) reitera que a leitura é um ato social, e, portanto, não é um ato solitário, mas de vinculação com o outro. Desse modo, o indivíduo letrado é capaz de falar o que pensa, influenciando o outro da mesma forma que é influenciado por outrem. No entanto, isso só acontece quando ele se apropria, de modo consistente, da prática da leitura. Nesse sentido, a leitura é um ato social que contribui para a propagação de conhecimento e para a formação de pessoas mais críticas e conscientes.

Zilberman (1988, p.17) ratifica que “o ato de ler qualifica-se como uma prática indispensável para o posicionamento correto e consciente do indivíduo perante o real.” Considera que, quanto mais o sujeito lê, maior a probabilidade para ser crítico e agente transformador da realidade em que vive.

Até aqui mencionou-se o aspecto social da leitura. Além disso, considerou-se que ler é uma das formas mais importantes para a construção de novas aprendizagens, e que ler permite ampliar e adquirir novos conhecimentos, fortalecer ideias, ampliar o desempenho cognitivo, enriquecer o vocabulário, melhorar a interpretação (SOARES, 2004).

Para os autores Allende e Condemarin (2005), outra vantagem da presença da leitura no contexto da vida de uma pessoa é a liberdade de efetuar o ato, isso porque o leitor pode escolher algumas circunstâncias — horário, local, ritmo —, o que não ocorre com alguns outros meios de comunicação, o rádio, por exemplo. Desse modo “a leitura, por ser manejável, permite ao indivíduo ser crítico diante da informação recebida.” (ALLIENDE, CONDEMARIN, 2005, p. 49).

No próximo capítulo discorro sobre minha concepção leitura, tratando em especial, do que se tem nomeado de especialidades da leitura, estreitando esses entendimentos, a fim de mostrar o aparato teórico deste estudo para um bom ensino de leitura.

4.2 MODELOS EXPLICATIVOS DO PROCESSO DE LEITURA

O conceito de leitura que embasa teoricamente este estudo filia-se ao modelo interacionista, o qual considera que o leitor utiliza simultaneamente estratégias ascendentes e descendentes enquanto lê.

Os denominados modelos ascendentes (*bottom-up*) pressupõem certa linearidade e hierarquização durante a leitura, em que o leitor parte da microestrutura para a macroestrutura, ou seja, do texto para si,

prendendo-se a aspectos gráficos e formais do texto, não estando atento às entrelinhas. Nesse tipo de concepção, há seu lado positivo, pois o leitor não tira conclusões apressadas, fixa toda a sua atenção no que o texto informa. Nesse sentido, o reconhecimento da palavra e conseqüentemente a compreensão da leitura consiste no processamento sequencial do texto (KATO, 1999). Leffa (1996) também contribui com essa ideia, afirmando que a concepção de leitura ascendente, requer que o leitor extraia significado, debruçando-se minuciosamente sobre o texto, ou seja, fazendo leitura linear de tudo (e somente) o que se encontra no material escrito.

Portanto, o modelo ascendente se centra no processo de decodificação (com a fluência proposta por Gough, LaBerge, Samuels e outros (RUMELHART, 1994, *apud*, VIANA, 2002a), pois o importante durante o ato de ler é decifrar o código escrito no seu equivalente oral. Desse modo, em primeiro lugar o leitor identifica as letras, depois as combina em sílabas, até as reuni-las em palavras e formar frases. Consiste, pois, em estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas), progredindo até as estruturas mais complexas (frases e textos). Pode-se afirmar, então, que a origem nas diferenças individuais está na decodificação (GOUGH, 1972, *apud*, VIANA, 2002a). Os métodos sintéticos (também denominados alfabéticos, fônicos e silábicos) se inscrevem nesse modelo, sendo que a leitura parte de operações perceptivas sobre os grafemas e culmina em operações semânticas. As únicas correspondências consideradas relevantes no processo da leitura são as grafofonológicas (VIANA, TEIXEIRA, 2002).

Os modelos descendentes (*top-down*), por sua vez, entendem a leitura de forma diversa ao modelo visto anteriormente. Nessa visão, a leitura é prevista pelo sujeito leitor, que antecipa os significados e dirige a si próprio perguntas sobre o texto. Desse modo é requerido conhecimento de mundo do leitor e análise das estruturas das frases, pois o leitor prioriza a direção da ação de si para o texto, ou seja, da macroestrutura para a microestrutura. É o leitor quem comanda e faz a interpretação explícita e implícita, portanto, pode ser considerado um leitor fluente, por outro lado pode ser visto como alguém que faz excessos de adivinhações (KATO, 1999). Segundo Leffa (1996), na concepção descendente o sujeito atribui significado à leitura, tendo liberdade de interpretação.

De acordo com Viana e Teixeira (2002, p. 15), “o leitor reage ao texto a partir de suas experiências e constrói a sua compreensão”. De acordo com essa posição, aprende-se a ler, lendo. Googman, Marcel, Siple e Smith sugerem que as principais diferenças individuais na

leitura residem no uso de informações sintático-semânticas (MITCHEL, 1983, *apud*, VIANA, TEIXEIRA, 2002). Os métodos globais inscrevem-se nesse modelo de leitura, em que o ensino mais adequado seria um processo de identificação direta e global de palavras (ou frases) e de previsões baseadas em previsões léxico-semânticas e sintáticas. Parte-se do estudo de estruturas complexas, com o intuito de que a criança consiga chegar aos elementos mais simples: as sílabas e as letras (VIANA, TEIXEIRA, 2002).

Face do exposto, considerando-se os modelos ascendente e descendente, o modelo interativo, conforme Rumelhart (1994, *apud*, VIANA, TEIXEIRA, 2002), é o que se considera ideal, ao se pretender conciliar as duas posições extremas. Considera-se, pois, que “no processo interativo a compreensão é gerada pelo leitor, sob o controle do estímulo impresso”. (VIANA, TEIXEIRA, 2002, p. 16). Segundo Kato (1999), o leitor que utiliza esse tipo de processamento é maduro, pois sabe utilizar as duas concepções de leitura adequadamente, compreende qual o melhor momento de utilizá-las e, por esse motivo, é considerado o tipo de leitor estratégico.

Esse modelo de leitura permite que se utilize tanto modelos ascendentes quanto descendentes, considerando as diferenças existentes entre o tipo de processamento utilizado por leitores iniciantes e por leitores fluentes (VIANA, 2002a); portanto, essa concepção de leitura propõe relação entre texto e quem o lê, levando em conta o

contexto social, espaço e tempo de leitura, desejos e intenções do leitor, conhecimento prévio relevante compartilhado entre leitor e expressão textual do autor, estado físico e emocional do leitor, competência em leitura e situação em que a leitura acontece e/ou é requerida. (SOUZA, 2012, p.67).

Como se pode perceber, Souza (2012) descreve a leitura como algo para além do texto, que se realiza no diálogo entre leitor (e seu conhecimento acerca do código escrito, de vocabulário, seu conhecimento prévio, contexto socio-histórico-cultural a que está inserido) e objeto a ser lido.

Os leitores iniciantes a fim de alcançarem fluência em leitura, ou seja, capacidade de ler palavras e textos com velocidade necessária,

utilizam mais o modelo ascendente, pois, no início, o foco de sua atenção está todo voltado para a decodificação (MORAIS, 2014). Assim, nos estágios iniciais da alfabetização, a aprendizagem está voltada mais para o desenvolvimento da automatização da leitura, que prioriza a abordagem *bottom-up* (ascendente), ou seja, partindo das menores unidades para as maiores. Por outro lado, considera-se que a atividade de leitura, mesmo para leitores proficientes (que fazem associação entre grafemas e fonemas de forma automatizada), exigem estratégias flexíveis, em que ele possa utilizar movimentos progressivos e também regressivos ao longo do texto, dependendo da complexidade do assunto, tipo de texto, conhecimento acerca do assunto, vocabulário, estilos cognitivos, motivação para a leitura, cansaço, etc..

Complementando essa ideia, Kato (1999) afirma que quando o leitor se depara com um texto difícil, ou algum assunto novo, ou com vocabulário não conhecido, entre outras constatações, ele pode deter-se em uma leitura mais minuciosa, analisando de forma mais aproximada a estrutura linguística (letras, palavras, frases...). De forma diferente, quando o leitor tem familiaridade com o tema, com o vocabulário, com o assunto pode adotar um comportamento mais dinâmico diante da leitura, acionando seus conhecimentos prévios e estratégias de compreensão para antecipar e propor desfechos à leitura.

Conforme dito anteriormente, a leitura pode consistir em extrair sentido das palavras escritas, isto é, compreender; contudo, para que essa aprendizagem ocorra de forma satisfatória é necessário ensino sistematizado do código. Isso permite constatar que o que é específico da leitura, a decodificação, precisa ser feito de forma rápida e automática para aprender a ler. Claro que essa competência não é suficiente para assegurar a compreensão, mas é fundamentalmente necessária. Do mesmo modo, a compreensão não virá por si só, sem ensino explícito: “a investigação tem mostrado que não só é possível ensinar a compreender o que é lido, mas que é desejável (e urgente) fazê-lo”. (VIANA, et al, 2010, p. 3). Conclui-se, pois, que é preciso o ensino de aspectos ascendentes e descendentes para o sujeito ascender à leitura, ou seja, o processo de aprender a ler pressupõe integração de dois tipos de estratégias, cuja predominância parece estar correlacionada ou ao nível de fluência do leitor, ou ao tipo de material a ler (VIANA, 2002a).

Leffa (1996, p. 17) reitera que “a complexidade do processo de leitura não permite que se fixe em apenas um de seus polos, com exclusão de outro”. Deve haver, portanto, interação entre ambos. Dessa forma, a leitura implica uma correspondência entre o conhecimento

linguístico, grafofonológico, de mundo, entre outros e os dados fornecidos pelo texto. “Leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto”. (LEFFA, 1996, p. 22). O autor afirma ainda, que, quanto mais complexa for a estrutura cognitiva do leitor, maior será sua compreensão e interpretação dos textos, e quanto mais contribuir, colocando suas ideias e sua visão de mundo ao texto, tanto mais será seu entendimento deste. Assim, “o que se compreende é reprocessado e reelaborado para se integrar aos nossos esquemas já existentes.” (LEFFA, 1996, p. 44).

Essa visão interacionista de leitura também se coaduna com as ideias de Bakhtin (2013), do ponto de vista epistemológico, o qual, para buscar superar a dimensão monológica da língua, traz o processo interativo instituído pelo encontro de pessoas (o autor, o leitor e as múltiplas vozes que eles representam), que incide sobre a construção e reconstrução de significados. Trata-se de uma ação ativa que, além de considerar a presença das pessoas, dá vida à própria linguagem. Por não haver uma língua pronta, tampouco um sujeito predeterminado, o ato de ler acontece dialogicamente em determinado contexto histórico e social. Entende-se, pois, que para além da decifração, a leitura é um ato de cognição que implica e pressupõe certo posicionamento no mundo.

Em suma, Smith (1983 *apud* VIANA, 2002a) e Crowder (1985, *apud*, VIANA, 2002a) consideram que, na aprendizagem da leitura, a criança deve ser capaz de utilizar informações de ordem visual e não visual — aquela proveniente de processos sensoriais e da aplicação da regra grafema/fonema, e esta está ligada ao raciocínio, memória, conhecimento de mundo, léxico.

Em seguida, discutem-se as estratégias de leitura, que são técnicas que leitores utilizam para adquirir informação ou para facilitar o processo de compreensão, as quais devem ser ensinadas pelos professores a fim de que o aluno alcance uma prática de leitura consistente.

4.3 ESTRATÉGIAS FACILITADORAS DE LEITURA

Antes de a criança automatizar o código (e aprender a ler de forma explícita) é imprescindível que os mediadores de leitura, sejam eles professores de educação infantil, pais, avós ou outras pessoas que estejam envolvidas, tomem o papel de promotores dessa aprendizagem, utilizando estratégias que possam facilitar o ensino dessa competência.

Segundo Viana (2002b), as competências que são facilitadoras no aprendizado da leitura e da escrita, são: 1) Desenvolvimento da linguagem oral; 2) Conhecimentos sobre a leitura; 3) Motivação para ler. Essas competências podem ser exploradas na pré-escola, ou com os bebês em casa, não implicando ensino explícito, mas convívio com pessoas que leem em voz alta e a manipulação de material escrito. Isso leva a criança a perceber a funcionalidade da escrita, além de ampliar o vocabulário. A autora ainda considera que a consciência fonêmica e o conhecimento das relações entre letra-som⁸ contribuem de forma positiva para o empenho da tarefa leitora.

No que concerne ao desenvolvimento da linguagem oral, o conhecimento lexical tem importante papel para a aprendizagem da leitura. Isto porque, caso não se conheça grande número de palavras não se compreenderá um texto, ou se não se conhecem as palavras-chave de um texto (mesmo que sejam em número reduzido), a compreensão também ficará comprometida (VIANA, RIBEIRO, BAPTISTA, 2014). Por isso, “se um vocabulário amplo facilita a aprendizagem da leitura, ler e ouvir ler se constituem a principal fonte de alimentação do léxico”. (VIANA et al, 2014, p.19). Moraes (1996, p.171) adverte para o fato de que “o primeiro passo para a leitura é a audição de livros. A audição da leitura feita por outros tem uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva.”

Contudo, conhecer um leque de palavras não é o suficiente para aprender a ler; é necessário conseguir organizá-las em frases e textos, e a forma mais eficaz para alcançar esse conhecimento, denominado morfossintático, é “o contato com a linguagem escrita através da leitura pela voz dos outros [...] para que as crianças aprendam palavras novas, e formas diferentes de as combinar, muitas delas raramente usadas na linguagem oral”. (VIANA et al, 2014. p. 20).

Ainda no quesito aprendizagem da linguagem oral, Viana (et al, 2014) reitera que a criança que apresenta um léxico maior, significa as palavras mais rapidamente, pois não sobrecarrega a memória de trabalho, a qual não excede 10 segundos de armazenamento de informação.

Outra competência facilitadora são os conhecimentos adquiridos sobre leitura e escrita. Esses conhecimentos aparecem quando se está

⁸ A consciência fonêmica e relação letra-som são, sem dúvida, estratégias imprescindíveis no ato de ler, porém serão explicitadas somente no capítulo posterior, uma vez que serão explorados os requisitos básicos para a aprendizagem inicial da leitura (a alfabetização).

em contato com pessoas que leem, pois, além de poder observar a direção da escrita, pode-se perceber que as letras representam os sons da fala, e ainda, analisar a função social (VIANA et al, 2014).

Há também a importância da motivação, pois, considerando-se que a leitura é uma atividade complexa que exige o funcionamento de todo o sistema cognitivo, é imprescindível que o sujeito se sinta motivado para aprender a ler (VIANA et al, 2014). Segundo Morais (1996, p.171), “antes de aprender realmente a ler, a criança precisa fazer uma ideia do que é a leitura [...] Não se pode ter desejo de ler sem saber o que é isso [...]. A leitura em voz alta feita pelos pais cria na criança o desejo de ler por si mesma [...]”.

Há ainda estratégias de leitura que devem ser ensinadas tanto para leitores proficientes quanto para leitores iniciantes, durante o ensino formal de leitura. Essas estratégias adaptam-se às diversas situações, e variam de acordo com o assunto do texto, o conhecimento prévio do leitor, dentre outros fatores.

O ensino para a utilização de estratégias de leitura potencializa o ato de ler, sendo que é capaz de fazer com que o aluno ultrapasse as dificuldades pessoais a fim de obter um bom sucesso na compreensão da leitura. O docente exerce, pois, um importante papel, pois, além de propiciar o aprendizado da leitura, deve ensinar explicitamente a compreender o texto, por meio de estratégias de leitura.

Segundo Kleiman (2002), as estratégias de leitura e habilidades linguísticas utilizadas durante a prática da leitura não são suficientes, porém, necessárias para alcançar a eficácia do ato. Essas estratégias podem ser classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As cognitivas consistem em uma operação inconsciente, em que se utilizam conhecimentos sobre os quais não se tem controle, nem reflexão; já as metacognitivas têm como procedimento o controle consciente, e a capacidade do leitor em explicar suas ações diversificadas e flexíveis. Assim, ambas as estratégias são imprescindíveis, sendo que o “estratégico de leitura consistirá, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro lado, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas”. (KLEIMAN, 2002, p. 50).

As estratégias inconscientes, ou seja, as internalizadas estão nas práticas que figuram a inteligência e as habilidades mentais específicas, como a atenção e a memória. Também se considera o papel do meio cultural do leitor que dita o quanto foi estimulado para tal prática (ALLIENDE; CONDEMARIN, 2005).

A metacognição faz com que o leitor tenha capacidade de

flexibilizar suas ações e estratégias para chegar à compreensão final de determinado texto. Para que isso aconteça é imprescindível que o professor possa “reproduzir condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis”. (KLEIMAN, 2002, p. 51).

Kratochvil (2012) afirma que ensinar alguém a pensar e agir estrategicamente, ou seja, a ser capaz de se autorregular é algo fundamental no processo de ensino aprendizagem, afinal são as habilidades do ser estratégico que permitirão e propiciarão a continuidade do desenvolvimento do aprendiz.

As estratégias metacognitivas são, dessa maneira, imprescindíveis no momento da leitura, sendo que, ao ler, o sujeito precisa conhecer e selecionar alternativas para auxiliá-lo nas dificuldades e a alcançar determinado objetivo. Essa ação é consciente e deliberada. No entanto, para que tal prática aconteça é preciso esforço, escolha e intenção, pois o comportamento estratégico não aparece com o acaso, e sim com uma educação voltada para tal habilidade. Com o passar do tempo vão sendo dominadas e tornam-se automáticas, mas antes disso é preciso ensino formal e explícito (KRATOCHVIL, 2012).

Segundo Kleiman (2002, p.27), quem serve de mediador entre o aluno e o autor, oferecendo estratégias de leitura é o professor, que pode guiar o aluno até alcançar a interpretação global do texto.

De acordo com Leffa (1996), o leitor proficiente sabe avaliar seu grau de compreensão em determinada leitura e delimita estratégias adequadas para chegar à interpretação global do texto, inferindo e tomando decisões adequadas quando houver falha de entendimento. Isso consiste na metacognição, que é quando o leitor é capaz de voltar-se para si mesmo e se concentrar, avaliando sua compreensão e corrigindo falhas. A partir desses resultados Leffa (1996) concluiu que a metacognição vai se desenvolvendo à medida que as crianças vão tendo maior contato com o material escrito, pois as que ainda são leitoras iniciantes têm menos capacidade de avaliar sua própria compreensão. À proporção que se tornam mais proficientes, adquirem maior domínio sobre a metacognição, pois a instrução/ treinamento/prática melhoram as habilidades metacognitivas.

Kratochvil (2012) considera que o uso de estratégias de leitura difere entre leitores proficientes e leitores menos habilidosos, porque aqueles utilizam variados e qualificados métodos, enquanto esses usam um número menor e menos eficaz.

Viana (et al, 2010) também consideram que leitores principiantes são, em geral, leitores não estratégicos, e acrescenta dizendo que os

maus leitores também o são pouco. Desse modo, é necessário que o processo de ensino da compreensão da leitura integre o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. A sugestão da autora é que, como a sala de aula é heterogênea, é o contexto ideal para a promoção de estratégias, em que se pode convidar os alunos a explicitarem as estratégias usadas, discutindo a sua utilidade.

As estratégias devem ser usadas de acordo com o objetivo de leitura que se almeja alcançar. O leitor proficiente sabe o momento e quais estratégias deve usar. Leffa (1996, p. 86) dá alguns exemplos de possíveis estratégias, tanto diretamente observáveis quanto as que refletem processos mentais internos:

- 1 – Fazer anotações à margem do texto.
- 2 – Correr os olhos pela página.
- 3 – Usar o dicionário.
- 4 – Fazer o rastreamento do texto em busca de uma informação específica.
- 5 – Rerler o segmento que não foi compreendido.
- 6 – Pronunciar segmentos difíceis.
- 7 – Parafrasear mentalmente um determinado trecho, com suas próprias palavras.
- 8 – Identificar a função retórica (ex: “Aqui o autor está dando uma definição”).
- 9 – Identificar a macroestrutura de um segmento do texto (ex: “Nestes parágrafos o autor está concluindo que a alfabetização é um problema político”).
- 10 – Relacionar informação do texto com conhecimento prévio.
- 11 – Avaliar a importância de cada segmento lido.
- 12 – Planejar a leitura de um texto (ex: “Vou ler o título e subtítulos para obter uma ideia geral primeiro”).
- 13 – Ajustar a velocidade da leitura de acordo com a dificuldade do texto.
- 14 – Relacionar a informação nova do texto com a informação anterior do próprio texto.
- 15 – Ignorar as palavras desconhecidas, prosseguindo na leitura.
- 16 – Tentar decompor palavras maiores em suas partes menores para chegar ao significado.
- 17 – Fazer inferências sobre possíveis significados.
- 18 – Reordenar as informações do texto.

- 19 – Decompor frases complexas em proposições simples.
- 20 – Identificar os marcadores de coesão implícitos.

Segundo Allende e Condemarin (2005), uma excelente estratégia de leitura é fazer perguntas aos alunos antes de iniciar a leitura do texto. Assim eles poderão discutir o que já sabem e, futuramente, aprender a formular as suas próprias perguntas.

No próximo capítulo pormenoriza-se o processo de leitura em etapa de alfabetização. Essa discussão é relevante, pois o ensino inicial do código é crucial para a formação de bons leitores.

5 ENSINO DE LEITURA EM ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo discorre-se sobre os conhecimentos específicos necessários ao professor alfabetizador. A partir da perspectiva interacionista explicitam-se os conceitos de: alfabetização, letramento e leitura, enfatizando a maneira como se relacionam para formar o leitor proficiente.

Discutir tais conceitos leva ao entendimento da importância de bem alfabetizar, pois só lê com desenvoltura quem identifica a maioria das palavras conhecidas, ou seja, quem domina o princípio alfabético. Assim, “a leitura não atinge seu objetivo sem compreensão, todavia, os processos específicos da leitura não são processos de compreensão, mas que levam a compreensão”. (MORAIS, 1996, p.114).

Percebe-se, assim, que para garantir a integração do aluno em sociedade, tendo igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento, é preciso um trabalho comprometido na etapa da alfabetização, a fim de que o aluno automatize o código escrito e possa ler com desenvoltura. Mas, aprender a decodificar por si só não implica compreensão do que se lê, daí a importância de um ensino explícito também para aprender a interpretar, ensino este que deve permanecer continuamente.

Nesse viés, considera-se que, para tornar-se leitor (proficiente), o sujeito precisar ser plenamente alfabetizado, e ter autonomia na compreensão. Em função disso, apresentam-se conceitos que se referem a uma alfabetização para o letramento. Cabe enfatizar que, quando se fala em alfabetização, considera-se o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois são habilidades que se inter-relacionam. No entanto, neste estudo incute-se maior ênfase ao aprendizado da leitura, portanto, não se faz, aqui, distinção entre alfabetização e aprendizagem da leitura.

A ideia da inseparabilidade entre alfabetização e letramento decorre do fato de se compreender que a alfabetização deve ser usada socialmente, afinal, “ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia. Para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, fazer uso dessas habilidades”. (BORTONI-RICARDO, MACHADO, CASTANHEIRA, 2010, p.52).

Com base no exposto, neste tópico apresentam-se alguns métodos de alfabetização, apontando qual a concepção de alfabetização que se defende, além de aprofundar o entendimento, no sentido de expor as práticas de alfabetização para o letramento, porque só pensando a

alfabetização na perspectiva do letramento é que se torna possível discutir o ensino da leitura pelo viés da perspectiva interacionista.

5.1 ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÃO E ENSINO

Alfabetização é o ensino da leitura e da escrita em um sistema alfabético. Letramento é o uso social que se faz dessa apropriação. Em outras palavras, a alfabetização leva ao letramento à medida que as pessoas se apropriam do código linguístico e usem essas habilidades automática e criticamente em diversas situações que o requeiram. Todavia, como o reconhecimento rápido das palavras escritas é condição essencial para a compreensão textual é preciso um ensino satisfatório do código (SCLiar-CABRAL, 2013b).

Como especificado no subcapítulo “Estratégias facilitadoras de leitura”, deve-se preparar as crianças para a língua desde cedo. Tal preparação ocorre pela contagem oral de histórias feita pelo professor na educação infantil, ou pelos pais em casa, pois além de instruir a criança explicitamente sobre os vínculos entre as habilidades fonêmicas e a leitura, cria o desejo de aprender a ler, além de aumentar seu vocabulário (MORAIS, 1996).

Complementando essa afirmação Viana (2002a) diz que quando a criança vive em um ambiente rico em material impresso, ela compreende melhor a linguagem, pois, ao interagir com o material escrito, vai organizando e analisando os seus significados. Dessa forma, vai percebendo a direção da escrita, as funções que possui, e, assim, “como acontece na linguagem oral, em que, antes de falar a criança ouviu e compreendeu, também na linguagem escrita a criança passa por um processo receptivo”. (VIANA, 2002a, p. 69).

Souza (2012) também reconhece que é imprescindível imergir os indivíduos desde a mais tenra infância no ambiente letrado, convidando-os a se envolverem por meio da narração de histórias, da leitura em voz alta, da dramatização, idas e vindas da biblioteca, enfim, da criação de ambientes que estimulam a leitura.⁹ Isso demonstra que os processos de compreensão e busca do conhecimento estão fortemente relacionados às formas de acesso à cultura letrada. Nesse sentido, Britto (2012) cita

⁹ É importante salientar que a criança, ou o adulto ainda não alfabetizado, quando vive em meio letrado acaba conhecendo a Língua Portuguesa, pois vive em um ambiente rodeado de letras e palavras e, portanto, o que almeja aprender na escola são vocabulários orais ainda não apreendidos e os usos escritos (SOUZA, 2012).

algumas condições que podem melhorar a promoção da leitura: distribuição de livros, melhoria do acesso pela instituição a bibliotecas¹⁰ bem constituídas, além de considerar a importância do estímulo ao interesse pela leitura, disponibilidade de tempo e boa formação.

No entanto não basta apenas colocar materiais disponíveis às crianças. É preciso fazer com que elas interajam com esses materiais, a fim de que observem e reflitam sobre a especificidade que o material escrito possui. Viana (2002b, p.16) afirma que “deveríamos orientar as crianças desde o jardim de infância ao desenvolvimento da linguagem oral.” Esse ensino deve ser feito por meio de leitura, fala e reflexão. É preciso deixar a criança falar, falar para ela, deixar que ela reflita e ler com ela, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais que sejam desafiadores.

Essas práticas familiarizam a criança com a linguagem oral e, por isso, facilitam o ensino da consciência fonológica, ao lado do conhecimento letra-som (alicerces da alfabetização). Os estudos de Vellutino (apud, Viana et al, 2014, p.17) mostram “que bons e maus leitores não se diferenciavam em termos de pré-requisitos atrás referidos, mas em termos do domínio da linguagem oral.”

Scliar-Cabral (2013a) afirma que, por meio da interação da criança com o material escrito, deve-se explorar, desde a educação infantil, o desenvolvimento da consciência fonológica. Compreende-se, pois, que quanto maior o conhecimento do aluno acerca da linguagem oral, mais facilidade terá para aprender a linguagem escrita. Esse conhecimento da linguagem oral envolve um trabalho consistente do princípio alfabético. Moraes (2014) sinaliza três condições necessárias para o ensino da leitura e da escrita: primeiro — descobrir o princípio alfabético e a correspondência entre fonemas e grafemas; segundo — construir progressivamente o conhecimento do código ortográfico da língua e o domínio do procedimento de decodificação, que são as regras simples e complexas da língua; e, por fim, constituir o léxico mental ortográfico. Essas são condições básicas para se alfabetizar, habilidade

¹⁰ Cardoso (2015) fez uma pesquisa relacionada ao papel da biblioteca escolar na formação de leitores na rede pública municipal de Criciúma (SC), e concluiu, por meio de teóricos e dados coletados, que a biblioteca escolar deveria ser um lugar resplandecente, ativo e educativo, mas é muitas vezes reduzida a mero depósito de livros e elementos variados, que não têm serventia à escola: é “um lugar muitas vezes silencioso, sem vida, sem um auxiliar profissional que auxilie na dinamização do espaço.” (CARDOSO, 2015).

imprescindível para viver democraticamente em sociedade, sendo que os códigos escritos permeiam o mundo.

É preciso, de certo modo, compreender como a humanidade chegou a esse patamar de conhecimento, e, para isso, é preciso entender a arbitrariedade do falado e do escrito nesse percurso que identifica a sociedade atual como letrada cuja escola também se coloca como agente da inserção do sujeito nessa sociedade letrada. Kato (1999) relata que a humanidade antes apenas se comunicava por meio de fala e gestos, mas por necessidade de criar algo que ficasse registrado, criou formas escritas. Assim, inicialmente surgiram os pictogramas, ou seja, desenhos originais que mantêm uma relação de não arbitrariedade, ou seja, aqueles que se aproximam da representação da realidade. Essa foi uma das mais antigas e rudimentares manifestações da escrita, logo os registros se reduziram a ideogramas¹¹, que é a simplificação que converte desenhos originais em símbolos linguísticos, cuja forma passa a ter uma relação arbitrária com o objeto ou conceito representado; e, por fim, foi criado o fonograma¹², que se constitui no sistema fonológico. Esse percurso retrata sucintamente a invenção da escrita filogeneticamente.¹³

Percebe-se, dessa forma, que a sociedade não se contentou com a linguagem verbal oral e, portanto, segundo Souza (2012), criou algo que desse uma vida mais longa e resistente à fala e aos pensamentos, inventando uma forma de representá-los e registrá-los: a escrita. Todavia, diferentemente da fala, que é aprendida com a interação em grupo, a exemplo de uma criança que aprende a falar apenas estando em contato com pessoas falantes, a escrita requer ensino sistematizado, não sendo suficiente a inserção em grupo do qual a escrita faz parte. A apropriação do sistema alfabético envolve, por parte dos alunos, aprendizados muito específicos, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas inter-relações.

A esse respeito é que se atribui significativo papel ao alfabetizador e ao material pedagógico, para que sejam adequados à

¹¹ Para entender melhor o conceito de ideograma tem-se, como exemplo, a Língua Chinesa, que possui caráter composto, obtido pela combinação de dois ou mais caracteres representativos de palavras com sentido relacionado.

¹² Sinal gráfico que representa um som.

¹³ Cabe aqui ressaltar a diferença entre filogeneticamente e ontogeneticamente, termos utilizados por Kato (1999). Aquele consiste em produto da seleção natural, ou seja, resultado da espécie humana; já, este é o desenvolvimento individual de cada ser humano.

reciclagem neuronal, pois o ônus de desmembrar a sílaba, de dominar os princípios do sistema alfabético não pode ser colocado fundamentalmente sob a responsabilidade das crianças, por meio de hipóteses que elas formulem sobre a escrita. Precisa-se de um trabalho específico, que seja sistematizado, para que o aluno alcance a eficácia do ato de ler (SCLIAR-CABRAL, 2003; MORAIS, 2014).

Kato (1999) afirma que a concepção da criança, ao ascender à escrita, assemelha-se ao movimento progressivo da inserção do código escrito na sociedade, explicitado anteriormente (filogeneticamente), pois, no início, a criança não diferencia a função do texto e da figura. Depois, passa a rejeitar a ideia de a figura ser texto, mas ainda trata a linguagem de forma icônica, sendo que as crianças no processo de aquisição da leitura e da escrita, acreditam que os objetos grandes têm sua representação escrita de modo biunívoca, ou seja, um signo constituído por maior número de letras, em que “casa”, por exemplo, teria maior número de letras do que “casinha”; a esse processo poder-se-ia atribuir um caráter imagético, pictórico. Assim, com um ensino voltado a esse aprendizado, a criança vai adquirindo a linguagem alfabética que, segundo Scliar-Cabral (2003), é um processo que depende do ensino de um docente. Esse docente vai demonstrando aos alunos que a escrita não é contínua como a fala, por possuir palavras que, além de ter espaço entre si, são formadas por pedacinhos representados por letras, as quais modificam o significado de diferentes palavras (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 40).

Internalizado conscientemente o processo ontogenético acima descrito, considera-se que o local apropriado para ocorrer o ensino da leitura é a escola. Porém, o processo pode ser facilitado se, entre outros fatores, a família propiciar um ambiente que favoreça a leitura (SOUZA, 2012).

A escola é a instituição incumbida de uma boa formação, sendo a principal encarregada do ensino de leitura e escrita. Assim, ao buscar soluções plausíveis foi tendo dificuldades, ao longo do tempo, para cumprir esse papel, pois o número de crianças analfabetas, que não compreendem o código, ou analfabetos funcionais, que são as que decodificam, mas não compreendem, foi aumentando (KATO, 1999). Dados recentes, mencionados na introdução deste estudo, ilustram isso.

Estudiosos foram, assim, criando métodos de alfabetização que, em determinada época, eram considerados inovadores e, em outro momento, tradicionais. Esses serviam para erradicar o analfabetismo, e as cartilhas, livros especiais para a alfabetização, também foram sendo reconfiguradas junto com os métodos. O livro adequado para o ensino

da leitura e da escrita se enquadrava, então, ao que era moderno no século, ao método considerado novo. Durante muito tempo, discutiu-se “que métodos seriam os mais eficientes e completos”. (CARVALHO, 2005, p. 18).

Kato (1999) também corroboram essa ideia afirmando que os meios educacionais e acadêmicos, ao discorrerem sobre o panorama em que a alfabetização tem despontado, acabam recaindo na procura de um método e instrumentos seguros que garantam eficácia no ato de alfabetizar.

Considerando-se, pois, a relevância do aprendizado da leitura e da escrita no decorrer da vida do indivíduo, é concebível fazer uma análise mais específica dos métodos utilizados no processo de alfabetização ao longo da história da educação no Brasil. Isto porque se sabe que “é nos primeiros anos de escola que se decide fundamentalmente quem será um bom leitor ou redator” (SCLiar-CABRAL, 2003, p.20).

Os métodos de ensino se dividem, basicamente, em dois grupos: sintéticos e analíticos. Pereira (2012)¹⁴, em breve histórico dos métodos de alfabetização, afirma que existem os métodos considerados sintéticos, que são os que acreditam que se deva partir do ensino da menor parte da palavra para a maior, ou seja, da menos complexa à mais complexa; e os métodos analíticos que concebem como mais propício partir da mais complexa para a menos complexa. Nos dois quadros a seguir especificam-se os fundamentos e críticas aos métodos sintéticos e métodos analíticos.

¹⁴ É importante reiterar que o estudo de Pereira (2012) é uma dissertação de Mestrado, orientada pela Professora emérita Scliar-Cabral.

Quadro 2 - Resumo sobre os métodos sintéticos de alfabetização

MÉTODOS SINTÉTICOS		
NOME	FUNDAMENTOS	CRÍTICAS
Método Alfabético	<ul style="list-style-type: none"> • Parte da decoração oral das letras para depois juntá-las em palavras e posteriormente em frases e histórias. • Como exemplo teríamos: ‘ce’ mais ‘a’, ca; ‘eme’ mais ‘a’: ma; e, juntando ambas as sílabas, teríamos ‘cama’. 	<ul style="list-style-type: none"> • As maiores críticas que incidem sobre esse método, estão no fato de não levar em conta o conhecimento das crianças e se pautar em exercícios repetitivos e cansativos, além de “que, na leitura, as letras não são reconhecidas por seu nome, e sim pelos valores que o respectivo grafema tem.” (PEREIRA, 2012, p. 45).
Método silábico	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza as famílias silábicas, por meio da leitura mecânica do texto, da decifração das palavras, chega-se à última etapa da alfabetização, que é a leitura e a compreensão do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • As críticas a esse método são em função de que a aprendizagem ocorre de forma mecânica, não deixando espaço para a criatividade da criança: ao usar como regra a repetição, o aprendizado torna-se cansativo e desmotivante (PEREIRA, 2012).
Método fônico	<ul style="list-style-type: none"> • Será sempre priorizada a interação entre o código grafêmico e o código fonêmico. Acredita-se que a criança pré-leitora precisa, de forma explícita e gradativa, tomar consciência das relações grafofonêmicas, pois o treino dessa competência influencia positivamente o desempenho em leitura (MORAIS, 2014). • Esse método prioriza a fixação das correspondências entre os valores fonêmicos das consoantes. Por exemplo, ao grafema “l” corresponde o valor /l/, e não o nome da letra, ‘ele’. Depois, faz-se a junção dessas com as vogais, formando-se as sílabas e as palavras (PEREIRA, 2012). • Dominar o princípio alfabético (compreender que as letras representam sons) e desenvolver a consciência fonológica (habilidade de atentar para os sons da fala) dos alunos é considerado indispensável para que se obtenha êxito na leitura (MORAIS, 2014; SCLiar-CABRAL, 2013a; VIANA, 2002a). 	<ul style="list-style-type: none"> • O método foi criticado por ter sido utilizado de forma equivocada, sendo identificado no Brasil com o chamado ba-be-bi-bo-bu-bão (método silábico), apresentado em estrutura engessada, em que as sílabas eram apresentadas da seguinte forma: CV (consoante, vogal) e seguiam uma ordem de apresentação, que se mantinha sempre a mesma, seguindo a ordem das consoantes do alfabeto. O professor acabava se dedicando quase que exclusivamente à transposição fonologia/ortografia durante o decurso do primeiro ano escolar.

Fonte: Dados disponibilizados por Pereira (2012), e sintetizados pela pesquisadora.

Quadro 3 - Resumo dos métodos analíticos de alfabetização

MÉTODOS ANALÍTICOS		
NOME	FUNDAMENTOS	CRÍTICAS
Processo de palavras	<ul style="list-style-type: none"> O primeiro busca captar palavras retiradas de textos, histórias, conversas, sem decompô-las em partes menores. Acredita-se que ao conhecer certa quantidade de palavras, o alfabetizando será capaz de compor pequenos textos (PEREIRA, 2012); 	<ul style="list-style-type: none"> Os críticos a essas abordagens afirmam que a apresentação do texto leva a criança a decorar, e não a ler de verdade, sendo que a criança não inicia aprendendo a relação entre as unidades menores. A aprendizagem acontece por meio do significado global das palavras (PEREIRA, 2012). Atualmente o método global vem sendo fortemente atacado por pesquisas de diferentes campos, como a Psicologia, Fonoaudiologia e Neurociências, as quais demonstram menor desempenho em leitura para alunos alfabetizados sem enfoque na automatização da leitura e no desenvolvimento da consciência fonológica, (MCGUINNESS, 2006).
Processo de sentençação	<ul style="list-style-type: none"> Tem como unidade a sentença que, depois de reconhecida globalmente e compreendida, será decomposta em palavras e, finalmente, em sílabas 	
Processo de conto	<ul style="list-style-type: none"> Coloca-se a criança em contato progressivo com partes de história completa que ela vai memorizando. Esse todo é composto por várias unidades de leitura, que têm começo, meio e fim, sendo ligadas por frases com sentido, para formar um enredo de interesse da criança. 	

Fonte: Dados disponibilizados por Pereira (2012), McGuinness (2006) e sintetizados pela pesquisadora.

Nesse sentido, ao observar os quadros percebe-se que os métodos sintéticos partem do entendimento de que a aprendizagem da leitura não é natural, ou inata, pressupõe instruir a criança um conjunto de competências, dentre as quais uma é fundamental para a aprendizagem da leitura: a decodificação. Já, o método global defende que o ensino da leitura ocorrerá à medida que a criança tenha contato com textos, sem necessidade de ensino explícito da relação grafema/fonema. Julga-se que lendo textos motivantes, palavras contextualizadas, a criança aprenda a elaborar hipóteses sobre a escrita das palavras, não havendo necessidade de ser ensinada.

Analisando os métodos de alfabetização criados, vê-se que o problema que ocorreu com os índices de alfabetização não decorreu dos métodos em questão, mas dos utilizadores dos métodos, que, ao desconhecem as suas racionais intenções, acabaram não os aplicando como deveria ser. A esse respeito, Braggio (2005) afirma que a leitura e a escrita (a partir dos métodos sintéticos) passaram, por exemplo, a ser “tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesmas, circunscritas as quatro paredes da sala de aula”. (BRAGGIO, 2005, p. 11). Assim, conseqüentemente, faltou significado, caráter funcional, pois, a língua não pode ser tratada de forma artificial, como elemento isolado.

A crítica de Braggio acerca do esvaziamento do sentido pode justamente ter levado muitos a entenderem que os métodos globais seriam os mais significativos. Contudo, a estes também incidem críticas em função de não ensinarem as crianças a ler. Estudos vêm demonstrando menor desempenho em leitura para alunos que não tiveram enfoque na automatização da leitura e no desenvolvimento da consciência fonológica. Morais (1996) chama essa concepção de romântica, por acreditar que a criança, sem mecanismos/automatismos, aprenderá a ler. Afirma ainda que esse método é mais atraente em função de afirmar que “ler é compreender”, e em virtude de fazer brilhar a perspectiva de um progresso maior.

No entanto, não se deve impor a culpa somente a esse método, quando a culpa maior vem do utilizador, que não tendo uma boa base teórica acaba utilizando-o sem refletir (VIANA, 2002a). Morais (1996, p.266) reitera que “os novos docentes iniciam sua carreira profissional sem qualquer conhecimento das capacidades básicas, das razões de sua importância e da maneira como elas podem ser ensinadas”. É importante frisar que, embora esses teóricos sejam portugueses, essa realidade também se aplica sobremaneira ao Brasil.

Em 1980, a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky teve forte impacto. Tal estudo defende que o problema que ocorre na escola é a centralidade que se dá ao professor, não ao aluno. Mudou-se, então, o foco do “como se ensina” para o “como se aprende” a língua escrita. Sua ênfase está no conhecimento que a criança tem antes de entrar para a escola e no conhecimento que tem sobre a língua escrita. Assim, os construtivistas se posicionam contra a elaboração de um material único para ser aplicado a todas as crianças e preconizam o uso de textos que estejam próximos do universo da criança (PEREIRA, 2012).

Vale ressaltar que o construtivismo não pode ser considerado um método, afirmação que a própria Ferreiro faz questão de rechaçar, porém, muitos professores o tratam como se fosse um método de alfabetização. O construtivismo se propõe a investigar a construção pela criança de seu conhecimento sobre a escrita (PEREIRA, 2012).

As práticas construtivistas vêm sendo preconizadas na educação brasileira por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁵ há várias décadas, e os resultados estão refletidos nos indicadores que medem a qualidade da educação. No entanto, o resultado péssimo sobre a aprendizagem da língua escrita no Brasil não decorre exclusivamente do construtivismo (ou como dito anteriormente, dos métodos analíticos e sintéticos), mas, sobretudo, da forma equivocada com que vem sendo conduzido o ensino da leitura e da escrita. Pereira (2012, p.51,51) aponta algumas práticas equivocadas:

Colocar nos ombros da criança o principal ônus para descobrir os princípios do sistema alfabético e para enfrentar as dificuldades em sua aprendizagem; Enfatizar a escrita, por ela começando, em detrimento da leitura; Ignorar como ocorre o processamento da leitura e sua aprendizagem; Ser contrária ao uso do livro didático na alfabetização (independentemente de sua qualidade).

Apreende-se, pois, que não se deve jogar a responsabilidade do fracasso da alfabetização no Brasil, refletida nos indicadores, somente aos métodos ou às práticas construtivistas de alfabetização, considerando que maior culpa têm as pessoas que se apropriam destes de forma equivocada. A alfabetização, por ser um processo complexo e multifacetado, requer muito mais do que um método, tendo-se que considerar vários fatores que contribuirão de forma decisiva nesse processo, como formação docente, recursos adequados, realidade familiar (PEREIRA, 2012).

Nesse contexto, também se apontam propostas, momento em que se começa a ter visibilidade sobre os conceitos, como o de letramento.

¹⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são uma normatização oficial, uma espécie de manual para as escolas sobre como deve ser a orientação para o ensino, de acordo com o Ministério da Educação.

Soares (2003a) registra que essa palavra apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguista*, de 1986. Esse foi um livro produzido para os cursos de Letras e para professores de português, e apresenta, de forma didática, os estudos que vinham sendo feitos, à época, sobre *literacy*, compreendendo este como um termo que estuda as formas e os usos da escrita.

A função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender as várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. [...] A chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 1986, apud FARIA, 2005, p. 7).

Todavia, é importante deixar claro que o letramento não surgiu para substituir a alfabetização. Cada conceito precisa ser trabalhado em sua especificidade. Soares, em seu livro intitulado *Letramento: um tema em três gêneros*, registra a diferença entre os dois termos, dizendo que

letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Já alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. (SOARES, 2003a p. 18).

Nesse sentido, para Soares (2003a), a alfabetização significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, compreendendo a decodificação e a assimilação dos signos linguísticos, ou seja, alfabetização é o aprendizado da leitura, não implicando hábito ou prática de leitura. Já, o letramento significa o domínio da escrita, o exercício das práticas sociais de leitura e de escrita; assim, é a capacidade de criar relações com práticas reais de leitura e escrita. A esse processo tem-se atribuído o nome de ‘alfabetizar letrando’.

Partindo-se dessa proposta do alfabetizar letrando, deve-se ensinar os códigos escritos por meio de palavras/textos que estejam no contexto. O ensino parte da articulação entre decodificação e práticas sociais, ou seja, inicia com base em textos que estejam circulando socialmente. Essa prática tem como objetivo o ensino da função da leitura e da escrita, pois, segundo Soares (2003a), a codificação e a decodificação não devem ser vistas isoladamente, mas imbricadas com a realidade social.

Contudo, Soares (2003b) ratifica que, no Brasil, a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento. A autora reitera que, com o surgimento do letramento, deu-se exclusividade a apenas uma das facetas da aprendizagem da língua escrita (o letramento) e com isso apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização. E a autora afirma que talvez, anteriormente, tinha-se em evidência métodos de alfabetização e nenhuma teoria; com a mudança de concepção, passou-se a ter uma teoria e nenhum método.

Nesse contexto, Soares (2015, p.18) sintetiza, que

uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/ escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Em meio a esse contexto pode-se concluir que a alfabetização e

também o letramento consistem em um conjunto de habilidades, o que os caracteriza como um processo multifacetado, que devem acontecer juntos, a fim de formar um leitor competente, que, além de automatizar o código escrito, tenha capacidade de utilizar esse aprendizado com fins sociais. O surgimento do termo letramento não pode acarretar, como já se disse anteriormente, queda do pêndulo para um discurso que coloque relevância somente no aspecto social em detrimento da especificidade que requer o processo de alfabetização. Assim, devem-se correlacionar o social e o específico do processo de alfabetização.

Contudo, o que vem ocorrendo no Brasil é que as práticas pedagógicas têm se pautado em métodos e teorias oriundas do momento, sem o necessário aprofundamento teórico-prático. Scliar-Cabral e Souza (2011, p. 185-186) confirmam essa afirmação:

no afã de obterem melhores resultados em sala de aula, os professores aderem cheios de esperança a métodos e teorias mais em voga, mas não alcançam o mínimo que seria de esperar: uma média de alunos que saibam ler e produzir os textos adequados à sua fase de desenvolvimento. Uma das razões para o descompasso entre esforços desenvolvidos e os resultados obtidos é a falta de uma melhor fundamentação sobre o próprio processo da leitura e sobre os princípios que sustentem a sistema de leitura e escrita do português brasileiro.

Kleiman (2008) complementa essa constatação ao dizer que há uma formação muito precária para o professor, referindo-se principalmente à área da leitura, pois todos os professores, direta ou indiretamente, devem (ou deveriam) ensinar leitura.

Paim (2016), um dos antecedentes estudado neste estudo, ao ouvir as professoras nas entrevistas percebeu um cenário de fragilidade teórico e relato de práticas difusas. E a autora concluiu que os modelos formativos vigentes nas escolas (como PNAIC¹⁶) não vêm dando conta para formar o professor para atuar nas turmas de alfabetização.

Percebe-se, pois, a relevância de haver uma qualificada formação docente e contínuos cursos de aperfeiçoamento para que os professores

¹⁶ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

tenham conhecimento teórico suficiente para desenvolver plenamente as habilidades leitoras nos alunos, tendo clareza de “para quê” ensinar as crianças a ler e escrever, além de mostrar a função social e cultural que esses atos possuem.

Nessa perspectiva, e compreendendo o significado da aprendizagem da leitura e escrita, Kato (1999) sinaliza a importância de, para além dos métodos, o professor ter clareza das hipóteses para o processo de alfabetização, conhecimento das habilidades de seus alunos de usar a Língua Portuguesa, com o intuito de, além de ensinar o código escrito, favorecer a compreensão da criança de para que serve saber ler e escrever. Desse modo, seria significativo se as práticas pedagógicas ocorressem a partir do contexto e acontecimentos vividos pelo alfabetizando; e é nesse viés que o letramento traz contribuições, considerando-se a importância de trabalhar temas significativos para a criança. Nesse sentido, ultrapassam-se os muros da escola, mostrando que a língua tem usos reais.

A partir dessa argumentação nota-se a pertinência da relação entre a alfabetização e o letramento, daí, alfabetizar letrando. Portanto, há relevância em compreender todos os processos envolvidos no ensino da leitura, desde a sua aquisição, para que, ao alfabetizar crianças, se desenvolva a competência leitora, com a garantia de que, ao automatizar o código, a criança seja capaz de utilizar esse aprendizado no mundo social. Uma má alfabetização conduz ao mau letramento. Nesse sentido, letramento é produto, e para haver produto é preciso haver processo, nesse caso, uma boa alfabetização.

Os professores, desse modo, almejando uma boa formação para seus alunos, visando oferecer uma alfabetização para o letramento, buscam métodos de alfabetização. Assim, conforme já mencionado, há os que partem da menor parte da palavra para a maior, os quais se aproximam de processos ascendentes de leitura, ou os que partem da maior parte para a menor, se aproximando dos processos descendentes de leitura. Existe, ainda, a junção desses dois conceitos, a teoria interacionista, modelo com o qual me identifico, por ser aquele em que o leitor utiliza ambas as estratégias (ascendentes e descendentes), considerando seu conhecimento linguístico, conhecimento de mundo acerca do assunto do texto, conhecimento de vocabulário (KATO, 1999).

Em contrapartida, ao se propor um ensino de leitura na perspectiva interacionista, conforme se discorreu em capítulo anterior, considera-se que a atividade de leitura pressupõe diferentes conhecimentos. Para leitores iniciantes, por exemplo, são requeridos

conhecimentos ascendentes, ou seja, conhecimentos linguísticos como a consciência fonológica e a relação entre letra-som, a fim de que o leitor automatize o código e leia com fluência e rapidez. Para leitores proficientes são requeridos conhecimentos ascendentes e descendentes, pois ao ler, utilizam movimentos progressivos e regressivos ao longo do texto, porque em determinado momento da leitura será preciso reler, buscar conectar a leitura com o que já compreenderam e com seus conhecimentos de mundo. Por esse motivo é que pactua-se com a ideia da leitura interacionista. Nesse sentido, Viana, Ribeiro e Santos (2007) julgam que as crianças, ao lerem, utilizam elementos visuais e não visuais. A informação visual seria a relação grafema-fonema; já, os elementos não visuais são relativos a hipóteses feitas anteriores a leitura, conhecimento de mundo, léxico, raciocínio, memória.

Para que o aluno venha a ler de forma interacionista é preciso, segundo Kleiman (2008), de um professor que sirva de mediador entre o aluno e o texto, mostrando os caminhos para se chegar à compreensão global. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) nomeiam o professor como agente letrador, sendo que, ao propor um texto aos discentes, o docente que compreende a complexidade da leitura traça objetivos, ativa os conhecimentos prévios de seus alunos sobre o tema a ser lido, permite que ele antecipe o conteúdo do texto e faça previsões e inferências sobre o assunto. Essas são estratégias importantes para a construção do significado no texto e características que indicam como um bom leitor tem consciência e controle de seu próprio processo de leitura (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

No entanto, tudo inicia com uma qualificada alfabetização, pois, para chegar a tornar-se um leitor proficiente, que lê e compreende, é preciso automatizar o código, estabelecendo correspondência entre som e grafia. Para isso, é preciso um ensino sistemático, de modo que o método fônico, considerado o ideal por estudos recentes (SCLiar-CABRAL 2013a, MORAIS 2014), deve ser requerido. De acordo com esse estudo, a criança alfabetizada por esse método passa a reconhecer as palavras de modo mais rápido, condição necessária para uma leitura fluente.

Sustentando essa afirmação, Viana (2002a, p.44) declara que “quer os resultados dos estudos correlacionais, quer os dos estudos desenvolvimentais, são consistentes na indicação de que as crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica estão posteriormente situadas entre os melhores leitores”.

É importante deixar claro que o método fônico que se está defendendo não consiste em trabalhar com sons isolados. Afinal,

fonema não é som, constituiu-se de traços distintivos, que sevem para diferenciar um significado de outro. Um exemplo disso é que “não importa como as pessoas pronunciem o terceiro segmento da palavra **carta**, pois o som, que o carioca produz, só tem de parecido com o que um gaúcho de Bagé diz pelo fato de que ambos são consoantes, e só!” (SCLIAR, CABRAL, 2013a, p. 103). Já /**ˈbala**/ e /**ˈmala**/ são diferentes por possuírem traços que têm função distintiva, ou seja, fonemas diferentes, que distinguem significados. Isso “quer dizer que /**b**/ e /**m**/ não significam nada, mas trocando um pelo outro no contexto /**_ala**/, o significado se altera.” (SCLIAR-CABRAL, 2013a, p. 102).

Desse modo, acredita-se que para desenvolver a consciência fonológica é preciso produzir fones, do ponto de vista articulatório, semelhante ao que a pessoa produz, no caso, o professor, relacionando-o ao fonema (que é um conceito abstrato) e ao grafema/letra correspondente. Assim, diferentemente do que alguns críticos do método pensam, não deixa de lado a voz das crianças, a significação, a exploração dos diferentes gêneros textuais, pois o que se busca é desenvolver a consciência das funções comunicativas da escrita.

Morais (1996), defendendo o uso do método fônico, declara que o método global peca por encorajar que as crianças adivinhem as palavras dentro de um texto, pois se o que se quer é alcançar a compreensão, é preciso reconhecer as palavras e não tentar adivinhá-las. Portanto, para reconhecê-las, é preciso conhecer o princípio alfabético, relacionando letra-som.

Vale (2014) reitera que trabalhar por meio de palavras é importante para alcançar uma leitura fluente, considerando-se que uma só palavra detém muitos dos códigos de análise relevante (ortográfica, fonológica, semântica, sintática). Assim, “a experiência de ler palavras é fundamental para gerar automaticidade na descodificação e contribui também decisivamente para o estabelecimento do conhecimento ortográfico no léxico mental”. (VALE, 2014, p. 37).

Nesse viés, considera-se, a partir do método fônico, o ritmo de aprendizagem de cada criança, porém acreditando que, para aprender a ler, é preciso conhecer o princípio alfabético, e, para apreendê-lo, é preciso praticar automatizando o processo. Contudo, não se está percebendo o automatizar (no sentido de mecanismo) como um processo de simples repetição de sons isolados, sem sentido, afinal “não compete trabalhar com sons isolados, que não sejam a realização de fonemas, ou seja, que não seja para distinguir significado.” (SCLIAR-CABRAL, 2013a, p. 47).

Morais (1996) acrescenta a esse pensamento a ideia de que, diferente da fala, em que são utilizados fonemas de forma inconsciente, a leitura (e escrita) requer ensino. O leitor precisa descobrir os fonemas, e, ao descobri-los, associar a letras e sons linguísticos, isto é, o leitor precisa perceber as letras e representações conscientes dos fonemas para aprender a ler. Assim, percebe-se que os fonemas não são exclusividade do alfabeto, pois fazem a todo o momento parte da fala, mesmo que de forma inconsciente. E o professor alfabetizador tem o papel de fazer com que os alunos tomem consciência de cada um dos fonemas para que aprendam a ler.

Compreendendo melhor a noção de fonema, comparam-se palavras que só se diferenciam pela presença de um dado fonema, isto é, de uma emissão linguística distintiva, que estabelece diferença de significado entre as palavras do par mínimo. Para exemplificar, observem-se as palavras a seguir: [b]carro, [p]bato, [b]cola. Dessa forma “o fonema inicial estabelece a distinção de significado entre as palavras consideradas (pares mínimos). Porém, é bom repetir, está se falando da emissão sonora das palavras e não da sua escrita, por isso se diz fonema e não grafema ou letra”. (FLORES, 2014, p.9).

É nesse sentido que a leitura, ou seja, o processo em que as letras de uma dada palavra são convertidas em sua representação falada, é uma etapa importante do processo de leitura. Isto porque a “leitura alfabética é, [...] uma atividade que supõe a descoberta do fonema, e que compreende uma memória das correspondências e uma habilidade de síntese” (MORAIS, 1996, p. 89).

Com base no até aqui exposto, defende-se a importância de trabalhar com os fonemas na etapa de alfabetização. Esse método foi comprovado pelas neurociências, que demonstraram empiricamente a existência de uma região específica no cérebro, dotada de capacidade de reconhecer palavras escritas, analisando a cadeia das letras, para, em seguida, associá-las aos sons e aos sentidos. Tais estudos são feitos com instrumentos, entre os quais a IRMF (Imagem por Ressonância Magnética Funcional), por meio da qual é possível, em poucos minutos, ver o cérebro de um leitor aprendendo a ler, e observar o que a leitura envolve (DEHAENE, 2012 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2013b).

Diante dos estudos realizados pelas neurociências está a desmistificação do método global, sendo que comprovaram que a criança, ao se alfabetizar, reconhece os traços que compõem as letras de forma diferente do modo como reconhece rostos, casas, que são caracterizados pela sua estrutura global. A linguagem, assim, apresenta uma arquitetura, e é percebida pelo alfabetizando em suas partes

menores. Tal reconhecimento ocorre na pequena região fusiforme, situada no hemisfério esquerdo do cérebro, área conhecida como occipitotemporal ventral (DEHAENE, 2012 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2013b).

Explicitando, segue a figura:

Figura 4 - Arquitetura cerebral para a leitura.



Fonte: (DEHAENE, 2012 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2013b).

Vê-se a região occipitotemporal ventral esquerda (em preto), onde são reconhecidos os traços que compõem as letras, depois convertidas em grafemas, ladeada pelas regiões que reconhecem globalmente casas, rostos e artefatos, preferencialmente, no hemisfério direito. (SCLIAR-CABRAL, 2013b).

Nesse sentido, tal limitação de captação de caracteres pela fôvea

faz com que, durante a leitura, os olhos percorram a linha, nos chamados movimentos de sacada, sem nada perceberem (ponto cego); somente no momento da fixação é que são capturados, nos sistemas de escrita da esquerda para a direita, não mais do que três ou quatro letras à esquerda do centro da fixação e sete ou oito à direita. (SCLIAR-CABRAL, 2013a, p. 86-87).

Partindo-se desse ponto de vista considera-se inconcebível o ensino inicial da leitura pelo método global¹⁷. Como se viu, há comprovação de que se enxerga, inicialmente, a linguagem como uma arquitetura, ou seja, a região do cérebro que capta a linguagem fixa poucos elementos (letras) por vez. Nesse contexto, o docente deve se preocupar em despertar a consciência fonológica do aprendiz, orientando-o a relacionar fonema/grafema, não fazendo mais sentido a discussão sobre que método utilizar para iniciar o processo de alfabetização, pois os estudos das neurociências (SCLiar-CABRAL, 2013a; MORAIS, 2014) elucidaram o modo como o cérebro humano processa a leitura.

Complementando essa ideia, Moraes (2014, p.44) adverte para o fato de que

as crianças ensinadas a ler por meio de métodos que insistem na análise explícita da fala em fonemas e na aprendizagem das correspondências grafema-fonema (métodos fônicos) mostram, nas tarefas de contagem, subtração ou adição de fonemas, desempenhos muito superiores aos das crianças ensinadas segundo os métodos (ditos globais) que tratam as palavras como unidades não segmentáveis.

Scliar-Cabral (2013a) afirma ainda que, para o aluno acender na leitura, é preciso que recicle os neurônios, a fim de que perceba a diferença entre esquerda e direita das letras e direção horizontal e vertical. Percebe-se que o que diferencia **d/b** ou **q/p** é apenas a direção esquerda e direita, e isso é difícil de ser percebido pelo alfabetizando, pois está acostumado a reconhecer uma xícara virada tanto para a esquerda quanto para a direita. Outra diferença que os neurônios desprezam é a inversão vertical: se a mesa estiver com o tampo para baixo e as pernas para cima, ainda assim será reconhecida como uma mesa; o mesmo se pode dizer de um guarda-chuva ou de um tomate. Mas com as letras isso não ocorre: a única diferença entre **M/W** é a direção vertical (espelhamento vertical), o que ocorre também com **u/n**.

¹⁷ Também conhecido como analítico.

Nessa perspectiva, é relevante mostrar ao aluno a diferença entre os nomes das letras e as pronúncias que elas podem assumir, pois a criança “para ascender à leitura, precisa também compreender o que é uma letra, os seus nomes, o valor sonoro das letras, a noção de palavra e de sílaba”. (VIANA, 2002a, p. 110).

Assim, somente após ter havido o reconhecimento dos traços e das letras, dos grafemas aos fonemas, é que ocorre a significação, que logo passa para a memória de trabalho e aí permanece por curto período. Por isso, conclui-se que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras e os valores que os grafemas têm é indispensável para o momento da leitura, sendo que, quando o indivíduo se depara com uma palavra desconhecida, consegue logo reconhecê-la, não correndo o risco de perder a significação básica anteriormente armazenada na memória de trabalho (SCLiar-CABRAL, 2013b).

Como se disse anteriormente, é inquestionável que, para aprender a ler nos sistemas alfabéticos, é preciso aprender o código, compreendendo os princípios que regem o sistema alfabético, além de automatizar o processo de conversão grafofonológico, no qual os grafemas (uma ou mais letras) correspondem aos fonemas. Sendo alfabetizado dessa forma, o aluno tem maiores chances de automatizar o código e ler com rapidez.

A seguir, discorro sobre o percurso metodológico, explicitando os caminhos percorridos para se chegar aos objetivos.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é uma forma de compreender melhor o mundo, em função do diálogo inteligentemente questionador que se estabelece com a realidade, sem juízos de valor, de modo a analisá-lo de forma crítica para torná-lo palco de possível construção social e alternativa. Não o tratando, assim, como mera cópia, mas com interesses e esperança, a fim de reconstruí-lo. Entende-se dessa forma que é um meio de aprender em sentido criativo (DEMO, 1990).

Nessa pesquisa, identificar em que medida a concepção de leitura em etapa de alfabetização dos professores é coerente com a respectiva prática pedagógica, visando à formação do leitor, exigiu minha inserção no campo de estudo, dada a necessidade de buscar dados oriundos da realidade sob investigação. Assim, este capítulo visa a explicitar os caminhos percorridos para alcançar os objetivos da pesquisa.

Por esta razão, pois o estudo está voltado para classes de alfabetização, que variam de 1º a 3º ano, conforme a proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos, o estudo, eminentemente qualitativo, foi desenvolvido em três escolas de um município do Extremo Sul Catarinense que possuem este segmento, a fim de buscar aspectos cotidianos do ensino de leitura. O critério de escolha das escolas será explicado adiante.

Escolheu-se a escola como fonte de pesquisa por se compreender que é atribuída a ela uma das principais instituições de formação de leitores. Segundo Silva (1997), é na escola que se aprende a ler e ler para aprender. Por isso, o professor tem o papel de difundir, por meio de sua prática pedagógica, diferentes tipos de textos e imergir o aluno no mundo do saber, tornando-o para além de um leitor que apenas decodifica, um ser que pensa de forma crítica e consciente.

Compreende-se, portanto, que a maneira mais eficiente de promover um ensino de leitura é com um trabalho motivador e significativo que incentive os alunos à leitura. Essa prática vem por meio de um professor que orienta, que acompanha e que, de certa forma, é modelo a ser seguido (CARDOSO, 2015). Nesse sentido,

se o docente não lê, se não está preparado para desfrutar da leitura, não saberá transmitir eficazmente nenhuma estratégia por melhor que seja, porque ele mesmo não sabe desfrutar a leitura e então jamais poderá transmitir o prazer

de ler aos seus alunos. (GIARDINELLI, 2010, p. 73).

Percebe-se, assim, que um professor que pratica a leitura tem maiores chances de promovê-la junto aos alunos, podendo comentar sobre seus títulos preferidos e recomendá-los, retirar um exemplar para si mesmo quando for à biblioteca, ensiná-los a encontrar o significado de palavras que não compreendem. Os alunos encontram, dessa forma, um bom modelo de leitor na escola, e isso é fundamental, especialmente para quem não o possui em casa. No entanto, é importante destacar que não se está querendo atribuir apenas ao professor a incumbência de formar leitores proficientes. Existem muitos outros fatores que influenciam esse quesito, o bom professor é apenas um dentre tantos outros fatores.

No entendimento de Giardinelli (2010), um professor leitor proficiente tem maiores chances de ensinar os seus alunos as estratégias de leitura, pois ele mesmo as utiliza com desenvoltura. Ele ajuda os estudantes a utilizarem seus conhecimentos prévios, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar o que não entendem, esclarecendo, fazendo anotações, dentre outras ações.

Acredita-se que são os docentes que de fato contribuem para a melhoria da aprendizagem da leitura. No entanto, cabe ressaltar que minha escolha metodológica de ir a campo para ouvir os professores e analisar a forma com que trabalham a leitura em sala de aula não se propõe a realizar uma visão avaliativa, com o intuito de culpabilizar e apontar possibilidades de lacunas na prática pedagógica, pois esse profissional está envolvido num complexo sistema social e político.

Silva (1997) aponta que as dificuldades em leitura dos professores se revestem de vários aspectos — falta de tempo, de incentivo e de recursos financeiros, ou até mesmo de uma formação acadêmica incipiente que obteve. Já Freire (1982) afirma que o poder público, por ter receio de perder o domínio, acaba por tornar o ensino passivo, em que ao invés de formar leitores reflexivos, torna leitores ingênuos que aceitam a realidade como está, sem questionar. Assim, meu intuito é o de recolher as impressões por meio da descrição dos relatos e da análise da prática pedagógica, compreendendo como está sendo veiculado o ensino de leitura nas escolas em etapa de alfabetização.

Para atingir os objetivos de forma espontânea, a abordagem, conforme já mencionado, é qualitativa, sendo orientada para a análise

dos casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos naturais (FLICK, 2004). Segundo Bogdan; Biklen (1994), na abordagem qualitativa “a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). O pesquisador, neste sentido, aceita a complexidade da realidade do estudo, documentando-a no seu dia-a-dia e entendendo os fenômenos que ocorrem em seu estado natural.

Nesse sentido, ao se adequar este estudo fundamentalmente à abordagem qualitativa, não há preocupação com a quantidade, no que se refere a sujeitos, ou a dados provenientes de seus discursos, e sim, com o cuidado na etapa de interação com esses sujeitos (questionário, entrevista, prática pedagógica), tanto na coleta de dados quanto propriamente na análise de todas essas ocorrências (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O pesquisador busca, assim, as particularidades, preocupando-se impreterivelmente com a qualidade das informações que, no caso desta pesquisa são apreendidas do discurso, da escuta e assistência das práticas pedagógicas, culminando na triangulação das informações decorrentes do questionário, entrevista e prática pedagógica.

A seguir, expõem-se as etapas que constituem a metodologia deste estudo, inicialmente discorrendo sobre, as escolhas metodológicas, depois, sobre os critérios de escolha para a coleta de dados, a caracterização de escolha dos sujeitos pesquisados e, por fim, os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos.

6.1 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Quanto aos objetivos em parte será exploratória e em parte explicativa. Em se tratando da apresentação dos antecedentes, esta pesquisa assume o caráter exploratório, encaminhamento que proporciona maior familiaridade com o problema, visando torná-lo explícito ou a construir hipóteses, entre outras reflexões de natureza metodológica que pode propiciar. Segundo Andrade,

são finalidades de uma pesquisa exploratória, sobretudo quando bibliográfica, proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de

uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente. Através das pesquisas exploratórias avalia-se a possibilidade de desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado assunto. (ANDRADE, 2001, p. 124).

Ainda, quanto aos objetivos, a pesquisa será explicativa, pois tem por meta aprofundar o conhecimento da realidade a que se propôs compreender. Segue essa linha por fazer registros e posterior análise para interpretar os fenômenos estudados. Segundo Santos (2004, p. 26), “são pesquisas explicativas aquelas que se ocupam com o porquê dos fatos/fenômenos/processo. É normalmente feito o levantamento ou observações sistemáticas do fato/fenômeno/processo escolhido”.

Associado ao levantamento de antecedentes foram mapeados os conceitos ligados à alfabetização, leitura e letramento a partir de referências de autores que os estudam, como Kleiman (2008), Leffa (1996), Kato (1999), para estudo de leitura, Scliar-Cabral (2013a), Viana (2002a), Morais (2014; 2013), entre outros autores que contribuem para o ensino da alfabetização, e Soares (2003a), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) que contribuem com discussões acerca do letramento, a fim de aprimorar a construção do arcabouço teórico.

A coleta de dados ocorreu com base em pesquisa de campo. Segundo Appolinário (2006, p. 64), esse tipo de pesquisa acontece quando “os dados são coletados em uma situação na qual não há um controle rígido.” Desse modo, campo costuma estar associado a locais ou situações em que o sujeito, fenômeno ou objeto (exceto documentos) é pesquisado em estado natural.

Vale ainda reiterar que por ser uma pesquisa em educação, voltada para a abordagem qualitativa, houve a preocupação em aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados, limitando o contexto investigado justamente por não me ater à representatividade numérica ou a generalizações estatísticas. Assim, a característica principal desta pesquisa foi estar em campo, em contato direto com os sujeitos envolvidos, podendo captar os significados dos comportamentos observados, e, desse modo, responder aos objetivos que se pretendeu atingir.

Na próxima seção discorre-se sobre os critérios de escolha para a coleta de dados em campo.

6.2 CRITÉRIOS DE ESCOLHA PARA A COLETA DE DADOS

Optei por um município do Extremo Sul Catarinense, que integra a região da AMREC (Associação dos municípios da região carbonífera), inicialmente por ser moradora deste local e, em consequência, por querer compreender como está sendo veiculado o ensino de leitura nas escolas. Outro ponto motivador foi o título que o prefeito de um dos municípios da região recebeu em 2015, ficando entre os 100 melhores do Brasil, em um dos quesitos analisados: a Educação. Essa pesquisa foi de utilidade pública, elaborada pela União Brasileira de Divulgação (UBD) e realizada com Ministérios, *sites* governamentais, opinião da população e avaliação feita pela própria empresa UBD. O intuito da pesquisa foi o de destacar os melhores gestores nas esferas Educação e Infraestrutura.

Ao selecionar as escolas do município analisado, o primeiro critério foi que atendessem crianças em etapa de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental); depois, em um maior recorte, optou-se pelas escolas que foram analisadas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que, segundo a Secretária da Educação do município em questão, são as que têm maior número de alunos.

Procurou-se, então, o *site* do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que mostrou cinco escolas do município (na opção 4º e 5º ano), analisadas pelo IDEB; duas das quais não farão parte desta amostra, uma em função de que atualmente atende somente a Educação Infantil, período que não faz parte do ciclo de alfabetização, conforme o Ensino Fundamental de nove anos, e a outra por não ter as notas divulgadas pelo órgão, motivo pelo qual foi excluída da amostra. Restaram, então, três escolas com as quais se trabalhará nesta pesquisa.

A seguir, apresentam-se as notas das escolas analisadas. A primeira escola será denominada E1; a segunda, E2; e a terceira, E3. As notas constantes na tabela são as notas divulgadas nos últimos anos pelo INEP.

Quadro 4 - Notas das escolas analisadas - INEP

ANO	E1	E2	E3
2007	—	4,9	4,4
2009	6,4	—	4,6
2011	6,1	5,5	—
2015	7,3	6,4	—

Fonte: Dados disponibilizados pelo INEP, ordenados pela autora.

Analisando-se o quadro percebe-se que as escolas obtiveram melhorias nos últimos anos, mesmo que pouco significativas. A nota geral do município também teve avanços, se comparado a nota obtida em 2013, pois o município apresentava a nota 4,9 e passou para 6,9 em 2015. É relevante apontar que os espaços em branco não contêm notas porque elas não constam no *site*. Isso se deve, provavelmente, por não ter sido aplicado a prova naqueles anos.

A seguir caracteriza-se o contexto e apresenta-se o processo de escolha dos sujeitos.

6.2.1 Caracterização do contexto e processo de escolha dos sujeitos

Tendo-se obtido a autorização (consentimento oral), da Secretária da Educação do município e das diretoras das escolas, estabeleceu-se contato com as professoras, selecionando-se uma professora de cada escola. Na escola E1, a escolhida (denominada professora PA neste estudo) trabalha com o 1º ano do Ensino Fundamental; na escola E2, optou-se pela professora PB, que trabalha com o 2º ano do Ensino Fundamental; já, na escola E3 havia sido escolhida uma professora que trabalhava com o 1º ano, e era seu primeiro ano de trabalho. No entanto, a professora estava sob a pressão de reclamações de pais e da Secretaria da Educação, o que acarretou seu afastamento da escola. Então, acolheu-se sua substituta, a professora PC.

Vale destacar que as professoras pesquisadas receberam explicações sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa, na forma do documento “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”¹⁸, aceitando-o e assinando-o, além de sua autorização para que eu pudesse assistir suas práticas pedagógicas. É importante ressaltar que a identidade será preservada, tanto das professoras, quanto das escolas, por meio da não identificação dos nomes.

¹⁸ Encontra-se no Apêndice A no final do trabalho.

6.2.2 Instrumentos

Por ser uma pesquisa que segue os parâmetros qualitativos, foram seguidos três passos, os quais serão explicitados adiante, pois esse tipo de pesquisa requerer aprofundamento de dados, ou seja, é uma pesquisa que se preocupa com a compreensão e explicação dos fatos. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, o que corresponde a um espaço mais profundo dos processos.

Em campo, utilizou-se, inicialmente, um questionário¹⁹ para que se pudesse caracterizar e traçar um perfil de cada professora, observando sua trajetória, formação, tempo de serviço, especializações feitas, a fim de saber quem são esses sujeitos. Nesse sentido, essa ferramenta inicial me ajudou a levantar informações prévias sobre os sujeitos desta pesquisa, permitindo-me verificar, posteriormente, se o tempo de serviço influenciou na prática pedagógica, se as graduações feitas se refletiram nas ações da professora, se o tipo de especialização cursada influenciou em suas escolhas pedagógicas, dentre outras constatações julgadas necessárias.

Logo após a aplicação do questionário, realizei as entrevistas semiestruturadas, como forma de escuta das professoras, visando à análise de conteúdo. Para tanto, as três professoras selecionadas foram entrevistadas, permitindo-lhes que falassem livremente sobre suas concepções relativas à temática proposta, cuidando para que eu não perdesse de vista o foco investigativo. Gil (1991, p. 120) explica que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada”.

As entrevistas ocorreram no horário de hora-atividade das professoras, momento em que os alunos estavam com outros professores, realizando aulas de Inglês, Italiano e Educação Física. As entrevistas com cada professora duraram de 30 a 40 minutos e o dia foi selecionado de acordo com a disponibilidade de cada uma delas.

Durante a entrevista, foi utilizado um gravador para que, ao fim, se pudesse transcrever todas as falas, com o propósito de não perder os pontos mais importantes e poder analisar a concepção das professoras à luz do referencial teórico acerca da alfabetização, além da forma como

¹⁹ O questionário encontra-se no Apêndice B no final deste estudo.

afirmam trabalhar com leitura em sala de aula, as estratégias e atividades propiciadas.

Foi organizado um roteiro preliminar, um planejamento para orientar a pesquisadora na interação com as pesquisadas. Nesse roteiro tomei como base as perguntas contidas em uma pesquisa em leitura realizada por Leffa (1996). Segundo o autor, o objetivo da entrevista é fazer o sujeito refletir e verbalizar de modo espontâneo seu conceito de leitura. Para tanto, o autor elaborou perguntas que giram em torno de diferentes perspectivas do processo: leitor, texto, objeto, estratégias e tarefa. Contudo, na tessitura de vários diálogos, no desejo de fala, no contexto investigado, as perguntas acabaram sendo adaptadas, não seguindo a ordem e nem o rigor contido na linearidade do instrumento, daí ser semiestruturada, no que se refere ao léxico (vale a pena destacar que foram evitados termos de uso eminentemente teórico), e no que se refere à ordem das perguntas estabelecidas no roteiro. Isso se fez com intuito de que o diálogo se tornasse o mais natural possível. É importante destacar que os termos utilizados na entrevista foram menos técnicos, isto porque eu almejava espontaneidade nas falas, queria que as professoras falassem de forma natural, contando sobre o que realmente acreditam, e a forma como efetivamente agem frente à tarefa de alfabetizar, o que me permitiu suprimir muitas das indagações feitas no roteiro, pois as respostas pululavam ao longo do relato.

De acordo com Back (2008), uma pesquisa qualitativa requer cuidado por parte do pesquisador, sendo que alguns fatores, como a presença do gravador, ou a própria presença do pesquisador, podem ser elementos de desconforto, podendo quebrar a espontaneidade. Pensando nisso é que resolvi manter diligência, tentando estabelecer conversas informais anteriores à pesquisa, e tornando o diálogo da entrevista o mais espontâneo possível, com a pretensão de que as professoras se familiarizassem com a minha presença e falassem de forma confortável.

Realizadas as entrevistas, os diálogos foram transcritos. Nas transcrições, não utilizei as convenções ortográficas da Língua Portuguesa, mantendo a originalidade das falas. Apenas adotei convenções no que se refere a: ... pausa e (...) supressão de trecho da transcrição original.

As entrevistas foram feitas com todas as professoras — PA, PB e PC. No entanto, antes de iniciar essas entrevistas resolvi fazer um teste piloto. O teste piloto pode ser considerado uma estratégia metodológica que auxilia o pesquisador a validar o instrumento de pesquisa, pois é aplicado antes de ele entrar em contato com os sujeitos delimitados para o estudo. Yin (2005, p. 104) explica que o estudo de

caso piloto auxilia o pesquisador “[...] na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos”.

O teste piloto foi realizado com duas professoras alfabetizadoras — P1 e P2 —, professoras estas que foram escolhidas de forma aleatória, apenas para teste. O intuito com o teste foi o de vivenciar como seria a coleta de dados e o diálogo com os sujeitos da pesquisa. Nesse teste piloto, fizemos apenas a entrevista, não partindo, pois, para a observação das aulas. A análise das falas dessas professoras encontra-se no Apêndice E.

Por meio das entrevistas que serviram de teste foi possível perceber a importância de acrescentar à entrevista questões mais pedagógicas, voltadas ao fazer das professoras alfabetizadoras, no que tange ao ensino da leitura, especialmente em nível de aprendizado do código escrito, sendo que não havia perguntas nesse viés, apenas as perguntas presentes no teste de Leffa (1996). Nesse sentido, foi possível melhorar o instrumento de coleta de dados, acrescentando perguntas direcionadas ao fazer pedagógico nas classes de alfabetização. Esse instrumento se encontra Apêndice C.

Tendo-se realizado todas as entrevistas, partiu-se para a observação de algumas aulas das professoras, buscando perceber qual a postura em sala de aula, que tipos de atividades propiciavam, de que forma alfabetizavam, quais estratégias utilizavam no momento das leituras, quais materiais disponibilizavam aos educandos, especialmente textos e atividades de leitura. Para não perder o foco da análise, foi elaborado um roteiro de observação (Apêndice “D”). No período de observação também foi utilizado um diário de campo para registrar os acontecimentos. As observações aconteceram de 24/10/2016 a 24/11/2016, e os dias foram escolhidos em conjunto - professoras e pesquisadora. O propósito quanto à observação da prática pedagógica é o de compará-la ao relato do professor na entrevista, buscando perceber aproximações e/ou distanciamentos entre ambas.

A análise dos dados coletados, os resultados da triangulação entre o questionário, a entrevista e a prática pedagógica constam no próximo capítulo. Chegou, pois, o momento de identificar em que medida há coerência entre a concepção de leitura em etapa de alfabetização de professores e sua respectiva prática pedagógica.

7 TRIANGULAÇÃO ENTRE QUESTIONÁRIO, ENTREVISTA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE

Neste capítulo, apresenta-se a análise de dados, subdividida em três momentos. Inicialmente, apresentam-se as professoras PA, PB e PC, sua identidade, ou seja, como se constituíram, a partir de informações pontuais, as quais foram sistematizadas mediante sua interpretação decorrente dos questionários. Em seguida, analisam-se as respostas das professoras alfabetizadoras, coletadas na entrevista semiestruturada. As perguntas foram feitas com a finalidade de investigar os métodos e estratégias de ensino utilizados pelos docentes para o ensino de leitura na etapa de alfabetização, procurando averiguar em que medida essa concepção conduz a uma prática significativa. Por fim, visando à triangulação do questionário e da entrevista com a prática pedagógica, faz-se a análise dos professores em sala de aula, a partir das observações realizadas em algumas aulas, buscando perceber como acontece o ensino de leitura na etapa de alfabetização na escola. Com a triangulação desses dados pretende-se verificar em que medida, considerando-se sua formação enquanto sujeito, há coerência entre o discurso (o que dizem/acreditam que fazem) e a prática dos docentes.

7.1 CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITOS E DOS ESPAÇOS: DIAGNÓSTICO

Esta primeira etapa da análise decorrente do questionário, junto aos outros instrumentos (entrevista e análise da prática pedagógica), fornece um panorama dessa triangulação. A seguir, sistematizam-se as informações obtidas no questionário aplicado às professoras para compreender como se constituem.

Quadro 5 - Perfil das professoras alfabetizadoras.

Professoras	PA	PB	PC
Idade	49	43	34
Experiência docente	29 anos	19 anos	15 anos – Ed. Infantil 1 ano En. Fundamental
Carga horária	40 h/a	40 h/a	40 h/a
Ensino médio/ magistério	Cursou	Cursou	Cursou
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Modalidade do Ensino Superior	Presencial	Presencial	Modalidade à distância
Pós graduação/ especialização	Interdisciplinaridade nas séries iniciais	Psicopedagogia	Interdisciplinaridade Ed. Infantil e séries iniciais/ FUCAP. Neuropsicopedagogia clínica (CENSUPEG)
Formação continuada – últimos 5 dias	Capacitação da rede municipal de N.V.	PNAIC, Capacitação da rede municipal de N.V.	Cursos sobre AEE, alfabetização, formações continuadas sobre a Ed. Infantil.

Fonte: Dados resgatados pela pesquisadora, por meio do questionário.

Constata-se no quadro que as professoras pesquisadas — PC, PA, PB — situam-se na faixa etária de 34 a 49 anos. A iniciante PC está em seu primeiro ano de experiência docente com o Ensino Fundamental, mesmo já tendo trabalhado com a Educação Infantil; PA possui 49 anos de experiência profissional com o Ensino Fundamental; e PB atua há 19 anos também no Ensino Fundamental.

As professoras PA, PB e PC perfazem a carga horária de 40 horas semanais, ou seja, trabalham manhã e tarde. PA trabalha nos dois turnos, com turmas de 1º ano; PB, nos dois turnos, com turmas de 2º ano; e PC trabalha no período da manhã, com uma turma de 1º ano, e, à tarde, com uma turma de 4º ano. Cabe ainda considerar que as três professoras são concursadas pelo município em questão.

Ainda, com base no quadro 5, constata-se que todas as professoras cursaram o Magistério e são Pedagogas. Também é expressivo o dado que indica que uma dentre as três professoras realizou o curso superior na modalidade de ensino à distância. No que se refere às escolhas de curso de especialização, PA cursou interdisciplinaridade nas séries iniciais; PB, Psicopedagogia, e PC, interdisciplinaridade na Educação Infantil e Ensino Fundamental e Neuropsicopedagogia Clínica, o que indica que pode haver algum conhecimento relacionado à área do cérebro responsável pela leitura, ou ainda acerca da interação entre as memórias e sua importância, afinal,

“sem atividade das memórias, não há aprendizagem.” (SOUZA, 2012, p. 39). Ou seja, poder-se-ia aventar essa hipótese enquanto conhecimento pressuposto da referida professora.

Sobre a realização de atividades de formação continuada, PA fez capacitação oferecida pela rede municipal de ensino; PB, além de ter feito a mesma capacitação, participou do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa); e PC fez cursos sobre AEE (Atendimento Educacional Especializado), e formações continuadas em Educação Infantil.

Em síntese, as professoras em questão possuem formação para trabalhar com as séries iniciais por terem cursado o magistério²⁰, serem pedagogas, por ter realizado especializações (Pós-Graduação). Com isso, por hipótese, devem ter realizado, em algum momento de sua trajetória acadêmica, reflexões acerca do processo de alfabetização, qualificando-as para isso. Espera-se, portanto, que, na análise qualitativa dos dados, o fato de as docentes terem: experiência docente, ou terem cursado especialização em psicopedagogia ou em neuropsicopedagogia, ou ainda terem participado do PNAIC, lhes tenha propiciado implicações na prática.

Resolveu-se olhar também para os espaços utilizados pelas professoras nas escolas, pois, dado que são as responsáveis por sua organização, esse fato poderia fornecer indícios da identidade de cada uma.

Assim, foram observadas as três salas de aula analisadas e os recursos disponíveis às crianças. As três escolas apresentam algumas semelhanças, talvez seja por estarem concentradas em um mesmo município, orientadas por uma mesma coordenadora²¹. Quanto às salas de aula observadas: a da E1 possui 21 alunos; a de E2, 20 alunos; e a de E3, 19 alunos.

Nenhuma das escolas analisadas possui bibliotecária e biblioteca acessível aos alunos, pois, por falta de espaço, acabam funcionando também como depósito de materiais. Esse fato vem ao encontro do que diz Cardoso (2015, p.155) sobre a biblioteca escolar, “que deveria ser um lugar resplandecente, ativo e educativo, muitas vezes é reduzido a um mero depósito de livros e elementos variados,

²⁰ Magistério: não é curso superior, mas de nível médio. Habilita o professor para lecionar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

²¹ O município em questão possui uma coordenadora para todas as escolas, a qual fica responsável por acompanhar o trabalho pedagógico de todas as escolas da rede.

que não têm serventia à escola, mas que também não são descartados”. Por esse motivo, as professoras das escolas E1 e E2, por exemplo, afirmam que não levam os alunos até a biblioteca, escolhendo previamente alguns livros, levando-os aos alunos na sala de aula. Na E3, a professora leva os alunos até a biblioteca, porém, os alunos não conseguem mexer nas prateleiras, pois os livros estão no alto da estante, além de não haver muito espaço para circular, pois há computadores e é o local onde também é a sala dos professores. Por esse motivo, a professora escolhe então alguns livros, coloca-os sobre a mesa dos professores e os alunos pegam aquele que lhes interessa para ler e levar para casa.

Na fala das professoras e também na análise da prática pode-se perceber que as professoras escolhem os livros aleatoriamente e solicitam que os alunos os leiam sem traçar quaisquer objetivos e/ou estratégias de leitura. No entanto, como já afirmado anteriormente, os alunos não irão aprender a ler, lendo; é preciso ensino intencional, explícito.

A sala de aula analisada na E1 não possui livros de literatura para os alunos lerem, salvo as poucas vezes que a professora os traz da biblioteca. Contém vários livros didáticos (de Italiano, Português e Matemática) que, de acordo com a professora, são (raras vezes) utilizados. Contém, ainda, uma pilha de livros didáticos e revistas que servem apenas para recorte.

A sala de aula da E2 possui os mesmos livros didáticos da escola E1, além de possuir muitos livros de literatura, situados em um canto da sala, nomeado pela professora de “cantinho da leitura”. Segundo a professora, é um canto muito procurado pelas crianças. A escola E3 também possui os mesmos livros didáticos encontrados nas demais escolas e, da mesma forma que na E2, dispõe de muitos livros de literatura expostos no “cantinho da leitura”.

As escolas E1, E2 e E3 possuem o mesmo alfabeto anexado na sala, em que contém todos os tipos de letras maiúsculas e minúsculas (bastão, script, cursiva) ao lado de uma figura e seu nome, que inicia com a letra em questão. Desse modo, parece que as professoras creem que a criança, ao observar a figura contida nas letras do alfabeto, vai deduzir qual a palavra escrita.

A sala de aula da E1 possui, além desse alfabeto, muitos materiais pendurados na parede: calendário, desenhos dos palhaços Patati e Patatá, oração, números, combinados da turma, formas geométricas, regras da sala, normas da escola, boas maneiras, nomes dos alunos, painel dos aniversariantes, textos construídos para mostrar

cada letra do alfabeto, dias da semana, meses e estações do ano. A maioria dos textos/palavras anexadas à sala possui desenho que, segundo a professora, facilita o ensino da leitura, pois servem para os alunos visualizar e descobrir o que está escrito. No entanto, acredita-se que “ninguém pode aprender a ler memorizando palavras inteiras por visualização”, (MCGUINESS, 2006, p. 12), pois os sistemas de escrita que se utiliza baseiam-se em unidades fonológicas menores do que a palavra. Além disso, como os sistemas de escrita têm muitas palavras, fica impossível gravar todas.

Na E2, além do alfabeto já mencionado, há outro contendo apenas as consoantes. Nesse alfabeto são apresentadas as famílias silábicas por meio de palavras, como B – BALA, BEBÊ, BICICLETA, BONECA, BULE. Aqui, não se observou nenhuma prática, daí a hipótese de entrar em cena o método silábico. Um trabalho que poderia ser feito, pensando em leitura, é mostrar que o contexto seguinte do fone [b] se altera não só diante das vogais, mas diante de contextos nasais como em ‘banana’. Isso seria muito interessante, pois o modo de falar, de ler se distancia do modo de escrever, portanto, problematizar isso em sala poderá fazer toda a diferença. Na sala também há vários números anexados à parede, contas de multiplicação, além de alguns desenhos e pequenos textos construídos pelas próprias crianças que já se encontram no 2º ano.

Na sala de aula da E3 há, nas paredes, números, calendário, nome do aluno que será ajudante do dia, combinados da turma, desenhos das crianças. O que me chamou a atenção foi o fato de todos os objetos da sala terem seu nome fixado ‘televisão’, ‘quadro’, ‘armário’. Isso se assemelha à prática da professora PA, que coloca o nome para que os alunos visualizem a palavra e “leiam”. No entanto, essa leitura ocorre por adivinhação e não por conhecimentos linguísticos, a não ser que a professora problematize e faça os alunos refletirem sobre a língua (SCLiar-CABRAL, 2013a). Há também dois poemas na parede da sala: *As borboletas*, de Vinicius de Moraes, e *Leilão de jardim*, de Cecília de Meireles, os quais servem, segundo a professora, para que os alunos leiam. No entanto, como ainda não leem de forma automatizada, não reconhecem a relação grafema-fonema e, portanto, não terão condições de ler, a não ser que decorem os poemas. Segundo Scliar-Cabral (2013a, p. 89), “[...] para se compreender o que se lê, incluindo aí palavras novas que inundam o nosso cotidiano, o indivíduo não pode vacilar no reconhecimento das letras e na atribuição dos valores que os grafemas têm”.

No tópico a seguir analisam-se os relatos das professoras, coletados por meio da entrevista semiestruturada.

7.2 PROFESSORAS E SEUS RELATOS

Inicia-se esta seção apresentando a análise do discurso das professoras PA, PB e PC, a partir das entrevistas, realizadas durante a hora-atividade e em lugares como sala de aula (em momentos que os alunos não estavam), biblioteca (que também funciona como sala dos professores), e sala da direção (em momentos em que a diretora não a utilizava).

É importante ressaltar que todas as professoras foram solícitas, disponibilizando-se pacientemente para a entrevista e demonstrando entusiasmo durante os questionamentos. Ou seja, não houve (pelo menos pareceu não ter havido) resistência ou receio dos sujeitos em participar dessa etapa da pesquisa.

De modo mais geral, as respostas das professoras, independentemente da formação ou experiência docente, baseiam-se no senso comum, sem aprofundamento teórico. O recorte a seguir contém ocorrências sobre as quais se conseguiu tecer correlações que se coadunam ao posto no referencial, sustentado pelo proposto na metodologia, a fim de responder os objetivos propostos nesta pesquisa.

A entrevista, por ser semiestruturada, orientou uma interação com o intuito de perceber como acontece a leitura na etapa de alfabetização, considerando-se diversos parâmetros do seu entorno (leitor, texto, ensino de leitura, objetivos), de modo que as perguntas não estabeleciam uma ordem linear de ocorrência, pois o sujeito ia narrando sua prática. No entanto as perguntas serviam para manter o foco, retomando o tema leitura na prática pedagógica. Um cuidado em especial foi o de tentar distanciar quaisquer terminologias teóricas que pudessem afastar a espontaneidade da interação. A título de ilustração, uma das questões versou sobre a descrição do que a professora achava que acontecia na mente²² de uma pessoa quando estava lendo. O propósito foi justamente o de mapear se o professor possuía algum embasamento acerca dos processos cognitivos do desenvolvimento, sobretudo aqueles envolvidos no ato de ler, de modo que pudesse, então, externar seu saber, do contrário versariam sobre o que, de certo modo, cerca a posição ligada ao senso comum, a de que a leitura leva a

²² É importante ressaltar que as perguntas foram feitas com base em uma pesquisa feita em Leffa (1996).

uma viagem, à imaginação. A esse respeito, transcrevem-se alguns excertos de falas das professoras, os quais confirmam o dito.

A professora PC reitera que a criança, ao ler:

1) (...) viaja, dependendo do interesse da leitura, né? (...) E a gente fica imaginando aquelas situações, eu acho que as crianças, né, o adulto quando lê, ele acaba saindo dali, viajando, né? Conforme a leitura, conforme o que está escrito ali (...).

No mesmo sentido, PA relata que

2) Em relação à leitura, eu acho que a criança ... ou o adulto, eu acho que a gente mergulha na leitura e se vê naquela situação que está se passando, né? A gente acaba fazendo um comparativo do que tá se passando.

Já, a professora PB afirma que

3) Na minha opinião, quando a pessoa está lendo seja qualquer tipo de leitura a própria mente ela começa a visualizar as imagens transformando o que ela deseja que vai acontecer na própria leitura. (...).

É fato que o narrado pelas professoras em (1), (2) e (3) pode ocorrer, ao se considerar que se está lidando com um leitor proficiente, mas, antes disso, é preciso acessar o escrito, justamente por se tratar do período de alfabetização. Assim, percebe-se um clichê nas respostas, porque, apesar de se considerar a possibilidade de a leitura levar a conhecer e imaginar outros mundos, contextos e situações, ela não se esgota nisso. Em virtude da formação das professoras ou mesmo da experiência docente nesse lugar de alfabetização, poderia haver reflexões acerca dos processos cognitivos envolvidos no ato de ler,

sobretudo no que concerne ao desenvolvimento. Leitura envolve muitos processos cognitivos (atenção, memória) que permitem ao leitor identificar, compreender e pronunciar palavras escritas e, portanto, quando ele lê não está somente “viajando” no mundo da imaginação. Ademais, estar consciente da complexidade da leitura acarreta a mobilização de determinadas estratégias: escolha de textos, por exemplo. Cada tipo de leitura requer diferentes níveis de compreensão, pois ler *Chapeuzinho Vermelho* não é o mesmo que ler uma manchete de jornal, por exemplo, ou ler *Harry Potter* não é o mesmo que ler uma receita.

Assim, além de os textos diferentes proporcionarem também diferentes modos de ler e apreciações distintas, há ainda a heterogeneidade de leituras daquele que lê. No entendimento de Morais (1996, p.13),

não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira. Há leituras respeitadas, analíticas, leituras para ouvir as palavras e as frases, leituras para reescrever, imaginar, sonhar, leituras narcisistas em que se procura a si mesmo, leituras mágicas em que seres e sentimentos inesperados se materializam e saltam diante de nossos olhos espantados.

Nesse viés, a leitura não faz parte somente dos momentos de lazer; vai além disso, faz parte da formação profissional e humana dos indivíduos, afinal, uma leitura apropriada é capaz de formar e transformar sujeitos na sociedade, isto é, cidadãos, no sentido pleno da palavra.

Quando perguntadas sobre o porquê de as pessoas lerem, PA e PC compartilham da mesma percepção no que tange à compreensão da função social da escrita, embora PA fale da função social mais como caráter de aprendizado, e PC, mais como caráter informativo. Há ainda pistas lexicais que fornecem indícios de formações distintas, conforme no trecho de fala de PA a seguir:

4) Eu acho que isso já faz parte da vida das pessoas, né? Fazer com que as pessoas aprendam melhor, no mundo em que vivem, né? O que que

está em volta, o que que está acontecendo, e o processo da leitura revela bastante esse princípio motivador que elas têm...e tanto para o campo escolar, quanto para o campo de trabalho também; e quando a pessoa pega o hábito de ler, qualquer... seja a leitura, educativa ou outra leitura ela se capacita melhor, não tem? Ela entra por dentro do assunto, está mais *interagida [sic]*. (...) E tanto assim ó, pra entrar no campo de trabalho, para fazer um concurso, né? Para fazer uma simples prova de ACT pra pegar uma vaga, qualquer coisa precisa da leitura.

Analisando-se essa fala percebem-se fragmentos que indicam uma formação que pode ser mais consistente. A professora PA, por exemplo, considera a leitura um processo. Relata ainda que a leitura envolve aprendizado. Outra percepção positiva que se observa é o fato de PA considerar que quem lê fica por dentro do assunto e interage mais, fato que mostra que a professora pode adquirir conhecimentos acerca da interação durante o processo de leitura. Isso pode ser reflexo da formação obtida, que, como já mencionado, é (ou deveria ser) suficiente para saber lecionar, ou talvez pelos anos trabalhados na condição de docente (29 anos), em que vivencia diariamente o ensino de leitura, a partir da perspectiva dela.

Por sua vez, PC declara:

5) Eu acho que as pessoas leem para se informar de alguma coisa, pra saber do que se trata, né? E o interesse de ler, por isso que é importante, né, partir desde pequeno, porque quando a pessoa não tem o interesse de ler, mas a gente precisa ter esse interesse né, no dia a dia a gente precisa ler, né? Uma placa de trânsito (...).

Essa fala revela que PC reconhece que a leitura possui função social, pois faz parte do dia-a-dia. Cita o exemplo de que as pessoas devem ler placas de trânsito. No entanto, percebe-se menos consistência em sua fala se comparada à de PA, o que pode mostrar que seu conhecimento acerca do ensino de leitura é incipiente. PC afirma que as

peessoas leem para se informar, não explorando a dimensão da leitura, não dizendo, por exemplo, que o sujeito lê para se tornar cidadão consciente de seus direitos, para se formar criticamente (BRITTO, 2012).

Já, PB compreende a leitura de forma diferente do modo como foi apresentada por PA e PC. Acredita que as pessoas leem, em

6) (...) primeiro lugar, pela curiosidade. Porque tu vê uma notícia lá no jornal que o título te atrai, tu “pâ”! (risos)... Já vai fazer a leitura. E a criança também, às vezes pelo título do texto, chama atenção. Mas tem crianças sei lá e adultos também que gostam da leitura em si. Pegam títulos variados para ler.

Percebe-se, nessa fala, que PB, diferente de PA e PC, não cita a função social da leitura, compreendendo que as pessoas leem por gosto, e apenas temas que lhes interessem. Conforme já mencionado, compreende-se que a leitura tem uma função social, e, por isso, não é utilizada apenas para entretenimento.

Outro ponto analisado na fala foi o fato de a professora mencionar o título como foco para a escolha de leituras ao se perguntar o porquê as pessoas leem, uma das estratégias cognitivas e metacognitivas para o trabalho com leitura, como destacado no referencial desta dissertação. Esse fato a professora sequer menciona, entendendo-a como uma estratégia, talvez por estar ausente de sua prática em função da formação, embora, ao se deparar com sua prática, talvez ela faça uso, intuitivamente, desse recurso.

Quanto à pergunta orientadora acerca do tipo de pessoa que lê mais, a intenção foi a de mapear a prática de leitura, sua consistência, regularidade. É sabido que pessoas leem, decodificam, mas, muitas vezes, não se apropriam do conhecimento exposto durante o ato de ler, às vezes nem conseguem se posicionar frente ao que leem. Não se tratava de remeter à quantidade de leitura, mas à qualidade, à intensidade dessas leituras. A pergunta foi no sentido de orientar o foco, de modo que a possível ambiguidade decorrente do “ler mais” fosse sendo dirimida durante a interação.

As professoras PC e PB têm a mesma percepção. A seguir apresenta-se um recorte da fala de PC para retratar a fala de ambas, a qual afirma que quem lê mais é

7) (...) a pessoa que convive num ambiente que tem bastante gente que lê, né. Eu acho que família é tudo. (...) O ambiente tem que ser rico, por exemplo, a minha filha, tem dois anos, como eu sou professora e eu vejo muito a importância da leitura, dos livros, do material, (...) então assim ó, eu tenho um monte de livros lá, cada feira do livro eu compro um monte (...) E hoje eu vejo assim ó, que o ambiente favorece muito, ou desfavorece, né. Então, porque esse menino, por exemplo, que não conhece os números, não conhece as letras, eu acho que o ambiente dele é supérfluo, pobre em leitura, né, a mãe não tem o hábito de ler, ele mora só com a mãe, não tem livros à disposição dele, ninguém lê, ninguém pega um jornal, ninguém pega uma revista, ninguém pega nada, né, então como é que a criança vai aprender, vai gostar daquilo? (...) eu acho que é o reflexo do aluno na escola. (...) O aluno também fica perdido, porque na escola incentiva, dá livros, daí chega em casa não tem nada, como é que vai continuar aquilo ali? Né? Por isso que a gente tem o projeto da maleta literária, porque daí eles levam sempre pra casa (...) incentiva os pais também aquele momento, tem pais que relatam que gostam, porque é o único momento às vezes que eles estão ali partilhando, que o filho brinca com eles, ou fala com eles, tipo um contato mais direto, né?

O que elas querem dizer é que o ambiente letrado favorece a prática de leitura, porque a criança que convive com livros e/ou materiais impressos tem maiores probabilidades de criar o hábito da leitura. Entretanto, compreende-se que não basta ter apenas contato com livros, é preciso interagir com o material, ver pessoas ao seu redor lendo, ouvir histórias contadas por outros e conversar sobre a história ouvida. Ainda assim, apesar de associarem a aprendizagem à exposição ao contexto de práticas leitoras, não fazem menção aos processos

cognitivos do sujeito leitor. Sabe-se que a inserção em ambientes de leitura é importante, no sentido de que é um condicionante, mas não determinante.

Nota-se, ainda, que as professoras não se incluem como responsáveis pelo ensino da leitura; porém, considera-se que a escola pode dar conta justamente do ensino de leitura focando na sua especificidade de reconhecimento e apropriação do código. A família pode sim inserir o sujeito leitor no mundo das letras contando histórias, mas há a necessidade de um ensino sistematizado, específico de apropriação do código, prática que não foi mencionada pelas professoras. Inclusive, citam o fato de que os alunos levam a maleta literária como um incentivo à leitura. Novamente não há menção aos processos cognitivos. Se os pais não são leitores, não lerão o livro da maleta; se os filhos não leem porque ainda não automatizaram esse processo, o que o aluno fará em casa com a maleta? Indagar-se sobre isso, na condição de professor, faz-se necessário. Scliar-Cabral (2013a) afirma que o ensino sistemático da relação letra-fonema na escola é crucial para a criança automatizar o processo da leitura, reiterando que é ainda mais urgente fazê-lo com crianças das classes menos favorecidas para dar-lhes a possibilidade de ascender ao princípio alfabético com mais rapidez.

Já, a professora PA, em viés diferente, sustenta:

8) Eu acho assim ó, a pessoa que lê mais é o tipo de pessoa que gosta de estar *interagida [sic]*, assim um jornalista, né? Um ator, até o próprio assim ó, o aluno, depende de cada pessoa, se gosta de ler pra se interagir entre todos os assuntos e de viver diretamente aqueles momentos, ou fatos ocorridos dentro da leitura. Tem pessoas que preferem ver um filme, que memoriza mais do que fazer uma própria leitura... Eu prefiro assim ó, ver um filme, ouvir fatos, do que ficar lendo. (...) Não gosto de ficar presa, ficar lendo, relatando, lendo, lendo, lendo eu prefiro assim ó ver um filme, coisas assim, ou fatos ou um programa pra despertar mais.

Como se percebe, a professora afirma que prefere ver um filme, por exemplo, por achar mais atrativo, do que ler. Relata ainda que quem

lê mais são os jornalistas, atores, alunos, por interagirem mais. Talvez, a questão que se coloca frente ao exposto por PA é se a profissão de professor não requer que também se interaja mais; de algum modo, PA não se reconhece leitora e não reconhece a emergência de sê-lo em função da profissão que escolheu. Será que os professores não deveriam se ver, não só como leitores, mas também como agentes que formam leitores na escola? Isso não faz parte da identidade docente? São questões que sempre precisam ser indagadas pelos docentes diante do desafio da prática pedagógica. A esse respeito, e de modo enfático, Souza (2012) salienta que “se não sabemos ler, não podemos ensinar leitura” (SOUZA, 2012, p. 83). Em outras palavras: para que se formem alunos fluentes em leitura, é necessário que antes o professor seja um bom leitor. A prática de leitura por parte do educador é essencial para que os alunos também adquiram tal competência e alcancem conhecimentos acerca dos temas propostos em sala de aula.

Sobre o motivo que faz uma pessoa gostar de ler, PA, PB e PC entram em sintonia, afirmando que o ‘assunto’ é o que leva as pessoas a gostarem de ler. Pesquisas como a de Cardoso (2015) e de Paim (2016) revelam que, senso comum, as pessoas remetem a prática de leitura ao gosto; por isso, a pergunta se propôs a checar esse gosto que leva ao ato de ler, e em que medida poderia haver alguma problematização que não se limitasse ao gosto, mas a outras particularidades que envolvem o processo. PA, PB e PC reiteram que cada pessoa procura livros que sejam do seu perfil e com os quais se identifiquem, daí a importância de a família incentivar bastante, mostrando livros que tenham assuntos que sejam do seu interesse. Transcreve-se um recorte da fala de PB para exemplificar o dito pelas professoras.

9) Porque assim ó, geralmente, não vou dizer que é regra, mas geralmente a criança que tem acesso desde pequena a livros de história, ouve que os pais contam histórias, elas já tem um interesse maior. E aquela criança que às vezes não tem uma condição de renda tão boa, que tem menos acesso, não que seja regra, mas ela tem menos... eu identifico assim que ela tem menos interesse pela leitura. Então eu acredito que vem lá até da cultura de casa, porque às vezes não tem aquele acesso todo a.. financeiro a livros, mas algumas crianças elas pegam interesse e elas vão atrás, e elas pegam livrinhos e elas leem. Por isso que eu

digo que não é regra, mas eu acho que assim, que tem bastante influência essa questão dos pais, de comprar, de dar o material, de ler história, de... de chamar mesmo para a leitura. Eu acho que tem bastante importância.

Do mesmo modo que o dado anterior acerca de ler mais, parece que a responsabilidade ainda repousa no contexto, na família, enfim, no acesso. Parece que a escola não é corresponsável pelo ensino de leitura. De novo, o acesso a materiais é condicionante e não determinante.

Perguntou-se, então, o que fazem, na condição de professoras, para que os alunos gostem de ler e todas ratificaram que trabalham com o momento da leitura coletiva e que distribuem livrinhos para os alunos lerem. Afirmam ainda que, toda semana, os alunos levam livros para a casa, com o intuito de ler com a família. Entretanto, como se afirmou anteriormente, a criança que ainda não automatizou o processo de leitura, e encontra em casa pessoas que não leem, não encontrará propósito com essa prática. Talvez o incentivo de dar livros, por exemplo, seja ruim se o aluno ainda não se apropriou do ato de ler. Novamente se insiste que é preciso ensino explícito para que o aluno leia, pois, ao ler, o aluno não pode “vacilar no reconhecimento das letras e na atribuição dos valores que os grafemas têm”. (SCLiar-CABRAL, 2013a, p.89).

Quando perguntadas se o hábito da leitura varia com a idade, esperava-se que as respostas mostrassem que os processos envolvidos de leitura para os pequenos, nas séries iniciais, seriam distintos e envolvessem especificidades distintas, a exemplo do que Viana (2002a) observa quando afirma que, nessa fase, a leitura deve ser mais ascendente. Uma estratégia que poderia aparecer nessa etapa é a de o professor contar histórias para que seus alunos ouçam a leitura; ou que seus alunos folheassem o livro e pudessem observar a direção da escrita entre outras particularidades envoltas no processo inicial de aquisição da leitura. PC relata:

10) Ai eu acho que já vem desde pequenino (...), que aumenta com a idade, isso se for incentivado, senão só vai cada vez mais ficar longe (...) A diferença da família que acompanha e da família que não acompanha. Então, conforme

a família, a criança vai se desinteressar ou interessar, né.

Assim, apesar de afirmar, de forma breve, que há uma gradação de envolvimento com a leitura que pode acontecer com a idade, percebe-se mais uma vez a atribuição da responsabilidade do ensino exclusivamente à família. A professora reiterou que se a criança for motivada, incentivada, tiver materiais a sua disposição para que possa interagir, terá maiores chances de criar gosto e hábito de ler. Assim, apesar de se considerar que o acesso é importante, em função de que as crianças, que já tiveram acesso a materiais escritos, quando ingressam na escola, ascendem melhor ao ensino da leitura, em virtude de já terem feito “descobertas importantes sobre a linguagem escrita, descobertas essas que lhes poderão assegurar o êxito no desempenho escolar, nomeadamente no nível da leitura” (VIANA, 2002a, p. 66), não é suficiente. É preciso, conforme mencionado anteriormente, o ensino explícito de leitura.

PB e PA também relatam que a prática de leitura varia com a idade, mas utilizam argumentos diferentes para explicitar o porquê.

11) Aí, eu acho que varia. Eu acho que varia porque assim ó, eu tenho um aluno que tanto aquele que ainda não sabe ler, como o aluno que já lê bastante e a gente percebe que ele tem um interesse por alguns livrinhos e quando ele já está bem craque na leitura, ele já se interessa por outros assuntos (PB).

12) Varia, assim ó, pelo próprio tempo também. As pessoas elas... entre 10 e 30 anos, depois elas... não sei, na minha opinião! Elas acabam se desestimulando, tanto pela falta de tempo do trabalho, trabalham dia inteiro, né?(...) E a criança não, a criança já, como ela tem menos coisas para fazer, ou os jovens coisas assim, eles se animam mais pra ler. (PA).

Dessa forma, PB e PA relatam que o hábito de leitura varia com a idade; PB julga que, quando já estão ‘craques’ na leitura, acabam encontrando outros assuntos que lhe interessam, afirmando, no decorrer da conversa, que acabam gostando mais de ver filmes, jogar no computador, Ipad, Playstation. O interessante seria saber o que ela está nomeando de ‘craque’ e como a escola ajudaria a criança a tornar-se um ‘craque’, de quais estratégias faria uso; já, PA afirma que, por falta de tempo, as pessoas acabam lendo menos. Relaciona a disponibilidade de tempo para se dedicar à prática leitora. Em relação a essa associação, ser estratégico também poderia ajudar aqueles que possuem pouco tempo. Daí a importância em formar leitores estratégicos. Lembra-se, ainda, que a leitura está presente na vida das pessoas, não se lê somente livros literários, para diversão ou entretenimento. As pessoas leem para se informar, para compreender assuntos, leem para o trabalho, ou seja, as pessoas precisam ler em muitas situações que não sejam livros de histórias e, se forem leitores proficientes, farão as leituras sem receio. Como afirma Morais (2013), saber ler e ler bem são condições indispensáveis para ler sem esforço, e, assim, ter o prazer em ler mais.

Quando a pergunta foi sobre o que torna um texto mais fácil ou mais difícil, o propósito foi o de mapear se a dificuldade poderia estar correlacionada ao tema, a sua extensão, ou à área de conhecimento. Associada ao texto, como pergunta suporte, havia a indagação se o vocabulário dificultava o entendimento, visando ao mesmo propósito, associado ao fato de explicitarem alguma estratégia para o ensino de leitura, por exemplo, o uso de dicionário. Assim, a professora PC e PB aproximam-se da mesma percepção, por isso, cita-se apenas a fala de PC, a qual contribui relatando:

13) É, eu acho que sim. Porque conforme as palavras que são usadas, né, pra eles que não tem ainda muito, né... muito vocabulário... Eu vejo no meu quarto ano que, às vezes, uma palavra que não é usada no contexto, uma palavrinha que colocou a mais numa atividade já não entendem. Já não entende mais nada. (...) E principalmente para os pequenos, acho que tem que ser uma linguagem bem acessível, palavras simples, né (...) pra eles lerem no caso né, mas pra gente contar, eu acredito que tem que, tem que ter também palavras diferentes, porque senão, não

vai adicionar nada, eles não vão aprender outras palavras.

Nesse caso, relatam que o vocabulário de um texto dificulta o acesso ao sentido. Considera-se essa fala relevante, no sentido de que uma criança precisa conhecer uma gama de palavras para compreender um texto, e se, por exemplo, não reconhecer uma palavra-chave no texto, ou se não conhecer grande parte das palavras presentes no texto, o acesso à compreensão ficará impossibilitado. Assim, “os bons e maus leitores se diferenciam pelo domínio (maior ou menor) que têm da linguagem oral”. (VIANA, 2002b, p.15). Dessa forma, concorda-se com a fala dessa professora quando afirma que a contação de histórias, por parte do professor (e/ou pais), é importante, pois aumenta o repertório de palavras das crianças.

Já, a professora PA expõe:

14) Aí, depende muito do contexto, tá? Ele pode ter um vocabulário assim com palavras simples que tenha um bom entendimento, né? E ele também pode ter um contexto incompreensível que a gente tem que estar sempre conversando e explicando a mensagem que pode passar. Muitas vezes o assunto é tão interessante que o tamanho das frases, letras, assim nas sequencias que até passa despercebida pra quem está lendo e quando o mesmo se interage do assunto, mesmo com o vocabulário difícil ele desperta o próprio interesse e daí ele vai tomando gosto pelo aquilo que está lendo. (...) Pode ser difícil, mas se ele entendeu... já vai despertando o interesse da parte dele.

Essa professora salienta que um texto fácil é um texto pelo qual o leitor se interessa, pois mesmo que o vocabulário seja difícil, se o texto chamar a atenção, o leitor compreenderá. Todavia, um leitor proficiente faz leitura com compreensão mesmo que o texto não seja motivador para si, pois precisa ler em diversas situações, não somente nos momentos de lazer. Considera-se ainda que se um texto apresentar um assunto pelo qual o leitor se interessa, mas apresentar um vocabulário difícil, com palavras não conhecidas, o sujeito precisará fazer

movimentos regressivos, procurando compreender as palavras para chegar à interpretação. Dessa forma, “quanto mais difícil for o texto, mais elevada é a duração das fixações, mais diminui a amplitude das ‘sacadas’ e mais elevado é o número de regressões, isto é, de saltos para trás”. (MORAIS, 1996, p. 117).

A professora destaca ainda que, quando o contexto for difícil, é preciso explicar, conversar para chegar à compreensão. Considera-se relevante essa fala no sentido de que o diálogo sobre um texto lido enriquece a interpretação, e retira as barreiras encontradas. Essa é uma das estratégias de leitura, contida no referencial teórico deste estudo e considerada imprescindível.

Em meio à entrevista, também se fez questionamentos às professoras, averiguando o que consideram que seja um bom leitor. As respostas esperadas para esta questão giravam em torno de que o bom leitor seria, primeiro, aquele que tivesse automatizado o código, lendo com fluência; segundo, aquele que conseguisse fazer uso de estratégias, por exemplo, inferências, estabelecimento de objetivos.

As respostas das professoras PA, PB e PC se aproximam bastante, de modo que transcreve-se a resposta de PC para ilustrar a percepção de todas sobre o assunto.

15) Um bom leitor, eu acredito, que ele lê e entende o que lê, né? E consegue explicar com as próprias palavras. (...)

A partir da afirmação de PC, de que o bom leitor compreende o que leu e consegue até reproduzir essa compreensão, mostra que compreendem que a leitura pressupõe a automatização da decodificação, ou seja, transformar sinais gráficos em sonoros para acessar ao significado do que leu. No entanto, essa compreensão do ‘entende o que lê’ e que se está associando, aqui, à ‘automatização do código’, está em ser intuitivo e não intencional. Não há indícios na resposta de que, teoricamente, as professoras saibam acerca do que se denomina de ‘automatização do código’.

Assim, a professora PB se contradiz com o que afirmou acerca do bom leitor, pois relata que

16) (...) não é uma leitura fluente que vai fazer diferença, mas é a leitura que lê e que

entenda o que está sendo lido. Claro que a fluência também é importante, mas acho que antes da fluência da leitura, eu considero importante quando o aluno lê e entende o que ele está lendo, ele interpreta. Isso é uma boa leitura.

Percebe-se, pois, um contraponto na fala, pois, anteriormente, PB relatou que o bom leitor lê e compreende o que leu, e, posteriormente, afirmou que o mais importante é a compreensão. Ora, em leitura, como compreender sem a anterior decodificação? E decodificar significa também ter um ritmo de leitura. Defende-se, aqui, que a leitura fluente é sim condição necessária para acessar o significado, não posterior à interpretação. Se o leitor não lê com fluência, ele não consegue compreender o que leu, pois a memória de trabalho não excede 10 segundos de armazenamento de informação, motivo pelo qual, se o leitor não conclui decodificação e compreensão nesse intervalo de tempo, perde a informação e terá de reiniciar a leitura (VIANA, RIBEIRO, BAPTISTA, 2014).

PA, em meio a um diálogo sobre bons leitores, sustenta que

17) o bom leitor assim ó, ele tenta memorizar o que lê, gravar né? E a partir do momento que ele memoriza, ele leva a mensagem do contexto para alguém, ou ele pode demonstrar isso com atitudes do que ele aprendeu.

Nesse sentido, fica o entendimento de que, quando se lê, se memoriza o que se leu para levar a mensagem para alguém. No entanto, será que alguém que decorou um poema, por exemplo, o compreendeu minimamente? No meu entendimento, uma boa leitura requer compreensão, em que, de forma ativa, o leitor proficiente possa se autotransformar e transformar o que está ao seu redor, em uma relação de interação, afinal, a leitura assume “caráter intervencionista, de forma tal que, quando o indivíduo é letrado, é capaz de influenciar a realidade em que vive, propagando o que pensa aos demais participantes, mas também sendo influenciado por ela (...)”. (CARDOSO, 2015, p.37).

A partir dessas falas sobre o conceito de leitor proficiente, indagou-se as professoras sobre o que fazem, na condição de

professoras, para que o aluno leia fluentemente e consiga interpretar aquilo que leu.

PC sintetiza:

18) (...) Assim, o primeiro ano, como eles estão aprendendo a ler, o que eu faço? Eu conto bastante histórias, daí depois eu peço para eles falarem o que entenderam da história, tem algumas crianças que já estão lendo, então eu dou um pequenino texto para eles lerem e depois responderem as perguntinhas, tem dois lá que já estão lendo e já estão interpretando ... e daí enquanto os outros fazem algumas atividades que ainda estão, né, mais atrás,... em nível aprendendo e aqueles que já estão lendo, na verdade estão mais adiantados, né? Aí eu acabo dando textinho para os dois lá que tem e daí eles leem e conseguem interpretar já, no 1º ano, e assim ó, a maioria como está aprendendo, eu leio a história, depois peço pra eles e também peço para eles contarem as imagens, lerem as imagens (...). Mas a leitura em si, que atividades que eu faço para eles aprender a ler? Né?... Eu faço, eu misturo as letras, para eles formar, juntar, (...) daí eu coloco tudo embaralhado e daí, tipo misturado ali numa caixinha de texto para eles organizarem, que palavrinha que vai formar a partir dessas letras aqui? Ou também eu faço para completar uma letra faltante, porque daí, a partir daí, eles vão falando e vão ver qual item que falta ali.

Desse modo, percebe-se que essa professora tem preocupação com as crianças que ainda não leem, pois, segundo seu relato, as duas crianças que já leem recebem um texto curto para lerem e interpretarem sozinhas. No entanto, como afirmado anteriormente, acredita-se que as crianças devem ser ensinadas a compreender por meio de estratégias de ensino. Para as crianças que ainda não leem, que é a sua maior preocupação, a professora conta histórias e solicita a compreensão.

É de extrema importância que a criança ouça histórias, pois, além de ampliar o vocabulário, aumenta seu conhecimento morfosintático, capacidade de refletir sobre a língua, conhecimentos sobre a língua

escrita, além de promover sua motivação. Essa competência no uso da linguagem oral é fundamental para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; contudo, o que poderia ser analisado, em relação a essa prática pedagógica, seria a ausência de um ensino mais explícito/intencional sobre a relação entre o fonema/grafema (consciência fonológica e fonêmica), no sentido de as crianças identificarem e manipularem os sons, refletindo sobre como o sistema de escrita está estruturado, pois as únicas atividades que a professora relata que faz é o ensino da escrita, mediante a manipulação das letras; em contrapartida, considera-se que “o treino das competências fonêmicas tem efeitos positivos diretos no desempenho da leitura, tanto na leitura de palavras escritas isoladas como na leitura de textos”. (MORAIS, 2013, p.36).

Já, PB alega:

19) Nossa, é bastante complexo, porque tem crianças que eu acredito que, pelo acesso que elas têm a livros, a própria internet hoje em dia, muitas informações, ela desenvolve mais (...). Então, na escola, a gente recebe alunos que já pegam mais fácil (...) o ritmo da leitura e da interpretação e outras que têm muito mais dificuldade, tanto na leitura, como na compreensão daquilo que a gente fala. Tem crianças que às vezes a gente pede alguma coisa e tem dificuldade de compreender o que a gente está pedindo, acho que já vem da própria criança isso (...) às vezes, o próprio vocabulário que ela tem, em casa, influencia muito. Que às vezes em casa está acostumado com um tipo de vocabulário, chega na escola a gente usa um vocabulário um pouquinho diferente. Isso acontece muito, eu penso, quando a criança muda de um estado para outro, de uma região para outra. A gente recebe muitos alunos do, lá do Norte, Nordeste, Bahia, Ceará, Pernambuco, e a gente percebe essa diferença, tanto no sotaque, como as palavras assim, que tem essa diferença. E, eu acredito que, pra se ler e entender, é importante a gente diversificar bastante, assim as atividades de preparação para a leitura. A gente faz caça-palavras, a gente faz escrita de

palavrinhas, formação de frases, ah, procura às vezes dentro de uma figura, pedir que a professora expresse o seu pensamento, que isso também vai estar ajudando a elaborar, entender, interpretar, passar o que ela pensa, através da figura, e isso eu percebo que as crianças, algumas tem muita dificuldade, eu tenho crianças hoje que elas pegam um livrinho, elas leem o livrinho, tu pode fazer perguntas elas sabem te contar, e outras elas não sabem te dizer nem o assunto do livro, o título, elas até leem, mas elas não conseguem esse entendimento, essa interpretação.

A professora PB compreende a importância do acesso a livros, *internet*, informações, afirmando que a criança que vive em meio rico em materiais desenvolve mais, tendo vocabulário mais rico. Retomando ao já dito, essa professora tem consciência da importância da ampliação do vocabulário para melhor compreensão na leitura. Conforme já se discutiu à luz dos teóricos, a possibilidade de aproximação (ou não) com um ambiente letrado vai interferir no processo de alfabetização, porque as crianças chegam à escola falantes da língua em suas diversas variedades, com conhecimentos prévios diferenciados (conhecimentos de mundo, conhecimentos linguísticos). Tudo isso é trazido para as classes de alfabetização e terá implicações no processo.

No entanto, apesar de todo o discurso de PB remeter às variedades linguísticas, a dimensão da fala, afirma que as atividades que propõe para o ensino da leitura fluente são caça-palavras, formação de frases, o que é ensino da escrita, não da relação grafema-fonema, etapa essencial para o ensino da leitura. Afirma ainda que é importante interpretar a imagem, o que é importante para a compreensão de mundo, mas não faz parte do ensino da decodificação, pois a habilidade específica de um leitor competente é a identificação de palavras, e esta só se adquire com um processo de aprendizagem voltado para tal (MORAIS, 2013), que não se confunde com memorização de palavras.

PA afirma que

20) assim ó, não são todos os dias, tá? Tem alguns dias que eu faço... o momento da leitura, o momento da leitura é assim ó, a gente faz em círculos, sai das carteiras, faz círculos, eu

distribuo vários livrinhos para eles. Claro que eles estão na fase ali da alfabetização, não aprenderam ainda, então assim ó, eles olham... se interessam mais pelas figuras do que pela...pela leitura. Mas só o fato de eles estarem folheando o livrinho, vendo as historinhas, muitas crianças relatam oralmente o que estão vendo no desenho, já imaginam. (...). E tem muitos assim ó, como eles trabalham o livro de Português, tem muitos textinhos também que eu faço junto com eles a leitura. Eu leio, tem uns textos grandes que a gente lê e depois a gente debate e tem os menores que eu vou lendo e eles vão repetindo atrás pra ir tomando conhecimento das palavrinhas.

A professora entrega alguns livros e deixa os alunos lerem livremente, mesmo sem saberem decodificar ainda, e sabe-se que isso é importante para a criança compreender a função da leitura, a direção da escrita, perceber que as letras representam os sons da fala, mas, não há ensino explícito de leitura. A criança precisa converter grafemas em fonemas e só consegue isso com ensino sistemático. Um comentário relevante é quando a professora afirma que lê textos com os alunos e os debate.

A posição das professoras difere em parte, da teoria desta pesquisa, na qual se é favorável a um trabalho que evidencie as unidades linguísticas, pois compreende-se as especificidades da aprendizagem da escrita, em que

ortografias alfabéticas, como é o caso da ortografia portuguesa, representam pequenos segmentos de som – os fonemas. Parece óbvio, portanto, que, para aprender a ler e escrever em uma ortografia alfabética, a criança ou o adulto tem que ser capaz de prestar atenção aos segmentos fonêmicos da fala. (CARDOSO-MARTINS, 1993, p. 103).

Assim, se a escrita representa os sons da fala, o andaime inicial para o aprendizado da leitura e da escrita deveria ser a análise da fala.

Dessa forma, a descoberta do fonema seria o ponto central para se alcançar a compreensão do princípio alfabético, por isso o conhecimento linguístico da criança deveria ser explorado, sendo suporte para a nova aprendizagem.

A professora PC é iniciante no Ensino Fundamental, apesar de já ter trabalhado 15 anos com a Educação Infantil. Destacam-se, assim, aspectos constitutivos de sua prática pedagógica que vem desenvolvendo com sua turma de 1º ano. No momento em que relatava como julgava que se deveria alfabetizar para formar um leitor proficiente, afirmou:

21) (...) é na verdade assim ó, como é primeiro ano, **meu primeiro ano no primeiro ano**, eu estou procurando caminhos, que eu acho que dá certo, na verdade não encontrei ainda, assim que eu digo assim: “não, essa receita...” Não tem uma receita pronta. Na verdade tem que ir experimentando né? (...) E assim ó, **é meu primeiro ano no primeiro ano**, então assim, eu também não sei se eu estou fazendo certo, mas, pelo desenrolar. Daí eu chamei já a coordenadora, a diretora, “não porque tá bom, não porque tá indo, não porque eles estão...” . Tanto que agora já tem nove lendo... assim, já estão lendo sílabas simples, assim uns que estavam bem fora, assim que não sabiam nem o som, já estão lendo.

Percebe-se, assim, que embora já tenha 15 anos de experiência com a Educação Infantil, a professora se sente desafiada por assumir uma turma de Ensino Fundamental. A professora diz que não tem um caminho só para seguir, vai experimentando e diz que ainda não encontrou o caminho correto, apesar de falar com ânimo que já há nove alunos lendo sílabas simples.

Scliar-Cabral (2003), refletindo sobre o fracasso do ensino-aprendizagem da leitura e escrita, observa que os professores aderem a métodos e teorias que estão mais em voga e não alcançam o mínimo que seria de se esperar. E conclui que uma das razões para o fracasso é justamente “a falta de uma melhor fundamentação sobre o próprio processo da leitura e sobre os princípios que sustentam o sistema de escrita e leitura da Língua Portuguesa”. (SCLiar-CABRAL, 2003,

p.34).

Conforme já se afirmou anteriormente, não se tem, aqui, o intuito de julgar as docentes envolvidas, mas questionar a realidade de fracasso que se presencia na Educação brasileira. Kleiman (2008, p. 121) afirma que tal fato ocorre porque “a formação precária do professor na área da leitura, bem como o desconhecimento dos resultados da pesquisa na área, trazem consequências negativas para a qualidade do ensino”.

A fala de Scliar-Cabral (2003) e Kleiman (2008), portanto, entra em sintonia com a fala de PC, pois parece que não lhe foram mostrados, em sua formação acadêmica, fundamentos sobre o ensino de leitura, sobretudo quanto ao aprofundamento teórico sobre os métodos de alfabetização, pois ela relata que procura caminhos, apesar de afirmar que ainda não encontrou o ‘correto.’

É importante destacar que se está compreendendo a importância de uma concepção teórico-metodológica que trabalhe com as várias dimensões de significado do texto, além de mostrar a relação grafema-fonema e vice-versa. No entanto, isso não quer dizer que se considere somente um método para o sucesso da alfabetização, uma receita fechada. Longe disso, considera-se, sim, a importância da argumentação teórica para explicar as escolhas pedagógicas. Assim, buscando perceber qual a forma considerada ideal por PC, visando a uma alfabetização significativa, percebeu-se que, apesar de se mostrar meio confusa, afirmando procurar caminhos em busca do correto, reitera que trabalha bastante com o som. Durante a entrevista, PC apontou o lado esquerdo do cérebro como sendo o responsável pelo ato da leitura, dizendo ser imprescindível trabalhar com os sons durante o aprendizado da leitura. Segundo ela, aprendeu isso em uma palestra que participou sobre o método fônico. Sabe-se que essa constatação feita por PC está de acordo com os princípios teóricos que se defende neste estudo, pois, segundo testes neurológicos, a alfabetização ocorre mesmo desse modo (SCLIAR-CABRAL, 2013b). Esse estudo conclui que métodos fônicos, que usam a associação fonema-grafema, quando implementados de maneira sistemática e explícita são mais eficazes do que os globais, por exemplo.

A seguir, em sua fala sobre a relevância de trabalhar com os sons das letras, ao invés do nome das letras, PC considera imprescindível

22) que eles aprendam através da consciência fonológica, por isso que eu trabalho bastante o som, porque o nome de uma letra é uma coisa, o

som é outra. Né, por exemplo, A é /a/, mas o nome do B, o som não é bê, é /b/, né o nome do C é Cê, mas o som é /s/, daí? Fica diferente!

Assim, percebe-se que a fala da professora aproxima-se do meu entendimento teórico acerca do assunto, pois ela se mostra consciente da importância de trabalhar com o valor fonológico das letras. Acredita-se, pois, que ensinar o valor fonológico das letras no contexto de palavras produz mais conexões cerebrais do que quando as crianças são instruídas a memorizar palavras simplesmente, pois “embora os nomes das letras contenham índices para derivar os seus valores fonológicos, o ensino destes facilita mais do que o ensino dos nomes [...]” (MORAIS, LEITE, KOLINSKY, 2013, p.27). Vale destacar que PC traz para o seu relato conhecimento e defesa acerca do ensino a partir do som das letras, talvez em função justamente de ter feito Neuropsicopedagogia Clínica, embora ela se contradiga em algumas falas, como segue no dado (23).

Assim, ao afirmar como trabalha com os sons que julga ser a forma correta, PC diz que, em seu entendimento,

23) (...) o princípio para aprender a ler é falar, criança tem que falar, por exemplo bo-ne-ca, tem criança que... Tem uns ali que não sabem nem por onde começar, ou já vão lá no ‘ca’, no final (...) Ou então eu faço com eles, quantos pedacinhos tem essa palavra? Bo-ne-ca, peço pra eles bater na mesa, aí ativa uma parte do nosso cérebro aqui atrás que faz eles perceber quantas sílabas tem (...).

Conforme se constata, apesar de ela compreender a importância de trabalhar com os sons para a criança se alfabetizar, faz seu uso trazendo um olhar silábico; trabalhando com os sons das sílabas. Ela não relata, por exemplo, que em ‘boneca’, o som da letra ‘c’ é [k], ao passo que em outras palavras como ‘cebola’, o som da letra ‘c’ é [s]. E trabalhar nessa perspectiva poderia ser extremamente significativo, daí pressupor-se alunos inteligentes que consigam refletir esses valores fonológicos, casos em que memorizar possa ajudar, mas significa memorizar após refletir seus possíveis usos. Então, apesar de ter

afirmado em vários momentos da entrevista a importância de trabalhar com os fones, considerando inclusive a existência de um hemisfério no cérebro responsável pela região visual e de linguagem, a professora não trabalha de modo adequado, não explicitando os princípios do método fônico visto no referencial deste estudo, pelo menos não o fônico que aqui se defende. Então, ao perceber que a professora falava muito de som, mas ora falava do som das letras, ora do som das sílabas e ora de palavras encontradas em texto, fiz uma intervenção junto às perguntas da entrevista, questionando se a professora utilizava o som das letras, de sílabas ou de palavras, e ela explicou:

24) eu pego uma historinha, um poeminha, um versinho, uma parlenda, e procuro trabalhar uma letra ali dentro, tudo com aquele som, daí peço como tarefinha pra eles recortarem palavrinhas com aquela sílaba, com todas, porque assim ó, é um modo tradicional, fa-fe-fi-fo-fu., só que tem criança que acha que bola só tem o B e o O, não tem o B e o I, o B e o U, não reconhece as outras sílabas dentro daquela família. Então eu acho que é importante trabalhar isso para eles perceber que tem a faca, mas tem o feijão, tem a filó, tem o fumo, tem o foi, o fofo (...).

PC dá pistas de compreender que o valor fonológico das letras será distinto em função do contexto, a exemplo de ‘b’ em ‘bola’ que será distinto do ‘b’ em ‘brinca’. Contudo, ela o faz numa perspectiva silábica, podendo tornar o processo confuso. Se trabalhasse em outros contextos de palavra poderia ser mais interessante, no sentido de partir para uma consciência mais fonêmica — o ‘b’, em português, não figura em final de palavra. Também não figura em meio de sílaba como as letras ‘r’ (cravo) e ‘l’ (flor) e estas, por sua vez, figuram em final de palavra, como ‘mar’ e ‘mel’. Problematizar tudo isso pode ser significativo, além, evidentemente, de inserir a discussão do contexto anterior e seguinte da palavra, sem, contudo, minimizar ao mero trato silábico. Ficou evidenciado, então, que o método em questão é o silábico, não o fônico, como a própria professora acredita trabalhar. O método fônico, de acordo com os meus estudos, requer que, para se alfabetizar, é preciso descortinar o princípio alfabético, isto é, compreender o fato de que as palavras são formuladas/compostas por

fonemas (sons menores do que a sílaba) e que os fonemas, por sua vez, são representados por grafemas (letras) (MORAIS, 2013). Compreende-se, dessa forma, porque, quando se muda uma letra, muda-se a pronúncia (e o significado). Novamente, faz-se necessário que se recorra a exemplo e a título de ilustração, aos pares ‘lago’ e ‘mago’: se havia “lago” e mudou para “mago”, a criança percebe que mudou algo. Dessa forma, ela vai percebendo que uma letra muda a forma de escrever e de ler uma palavra, e quanto mais cedo ela adquirir esse princípio, mais rapidamente acontecerá a alfabetização.

Porém, apesar de considerar a importância de trabalhar com os sons, PC julga também importante partir de um texto, a fim de que haja contexto significativo.

25) (...) ora eu peço pra eles fazer um textinho a partir de uma imagem... porque assim, ó, é importante trabalhar do texto pra... pra sílaba, pra letra, né, não partir já da...Então daí eu parto do texto aí vou esmiuçando. Aí pra reforçar isso aqui, eu, igual ontem, foi um trava-línguas pra eles ... eles têm que aprender o código e também acho importante eles aprenderem também o contexto...

O modo como ela trabalha não se afasta do que o teste piloto (apêndice E) já revelou, portanto, a prática pedagógica dessa professora parte da crença do que já foi possível verificar com o teste piloto: de que deve se alfabetizar sempre partindo de um texto, do todo, para que haja ensino significativo. No entanto, utilizar apenas um texto para retirar letras, palavras, frases, não é significativo (KLEIMAN, 2008). Além disso, nessa fala, PC não cita a importância de trabalhar com a consciência fonológica²³ e aborda novamente as sílabas como unidade de ensino.

Pelas falas analisadas de PC, percebe-se que, apesar de a professora ter certo conhecimento acerca da importância da utilização dos fones para a alfabetização, ainda não a apropriou à sua prática pedagógica de modo consistente. Isto porque se constatou confusão

²³ Não se deseja que os professores enunciem ‘consciência fonológica’, mas que sua prática evidencie essa perspectiva.

quanto à utilização do método fônico, pois ela recorre às famílias silábicas e usa textos como pretexto para ensinar a gramática, solicitando que as crianças retirem palavras. Esse resultado, ainda parcial, indica pouca eficiência de teorias embasadas teoricamente nas escolas. Apesar de as descobertas sobre a ciência da leitura já terem repercutido nas concepções teóricas da professora PC, ainda não se refletiram de forma satisfatória em sua prática pedagógica.

A professora PB se sente privilegiada por trabalhar com uma turma de 2º ano, que ainda está em fase de alfabetização, e ter só uma criança que ainda não decodifica. Veja um recorte de sua fala a seguir.

26) Nessa turma, tem uma criança que não é alfabetizada, tá? Assim, não lê. Identifica as letras soltas, está assim iniciando o processo, associa algum som de algumas sílabas, né? Do código, mas não lê. Porém, é uma criança que se tu explica tem uma compreensão muito boa. Então pra mim isso ainda é um mistério, porque no 2º ano ainda não atingiu.

Segundo a professora, há somente uma criança que não é alfabetizada em sua sala, criança esta que identifica as letras soltas e associa algumas sílabas. A professora estranha que essa criança ainda não decodifique se ela tem boa compreensão. Ora, a decodificação é processo básico para aprender a ler, e se não houver ensino explícito da relação grafema-fonema, a alfabetização estará dificultada.

No entanto, apesar de afirmar, na entrevista, que há apenas uma criança que ainda não decodifica, durante a análise da prática da professora (contida na próxima seção), percebe-se a existência de mais crianças que ainda não leem com fluência e, por isso, não compreendem o que leem; talvez, se esteja diante de uma concepção de alfabetização que se limita à decodificação, que ainda não associe, de forma automatizada, o grafema-fonema.

Dito isso, mesmo tendo essa criança que afirma não saber ler, e as outras crianças que ainda não alcançaram fluência na leitura, PB diz:

27) (...) Num primeiro momento, quando eu faço, geralmente a gente faz avaliação é pra gente né, não é pra criança, então, quando eu faço uma

avaliação, eu faço igual, eu dou a avaliação e eu digo assim ó: tenta, vê o que tu consegue. Então essa criança, por exemplo, o que é da interpretação do texto, ela não consegue. (...) Ela não lê, mas onde tem o desenho e umas palavras, tem atividades que ela já consegue associar por conhecer algumas letras, nessa questão. Aí, depois eu recolho, faço a avaliação, devolvo, isso igualmente para todos e daí eu faço a correção em conjunto. E eu leio e peço pra eles refazerem, aliás, pra eles refazerem e eu faço uma nova avaliação, por quê? Porque tem aquele que já tirou 9,5, 10,0 e tem essa criança que não conseguiu. Aí, com a minha leitura, essa criança consegue bem mais acertos.

Nota-se que a professora procura sempre fazer uma avaliação como uma espécie de sondagem para verificar o nível de leitura/escrita das crianças, deixando-as livres para fazerem como sabem. Mas de que modo as crianças que ainda não leem com fluência farão essa atividade? Para ler é preciso automaticidade de decodificação e léxico ortográfico consolidado (VIANA, RIBEIRO, BAPTISTA, 2014). Depois, a professora recolhe o texto, lendo-o para as crianças, e aquelas que não conseguiram resolver irão fazê-lo com a leitura da professora; de novo percebe-se que falta a compreensão do que é alfabetização.

Durante a fala da professora e mesmo durante a estada na escola para assistir às práticas pedagógicas, constatou-se haver um tipo de atividade, considerada de leitura, mas que não há ensino intencional de leitura, em que toda a escola interrompe suas atividades para ler. É um projeto que foi adotado com toda a escola, a fim de aumentar a concentração dos alunos. A professora relata que os alunos não ficam tão quietinhos no momento da leitura, ficam a todo o momento trocando de livro. Então, perguntei o que a professora fazia naquele momento com aquela criança que ainda não conhecia o código. Ela relatou:

28) Adora pegar o livrinho e ficar folheando. Eles não deixam de pegar o livrinho. Não deixam. Mesmo a criança que não sabe ler, pega o livrinho, vai folheando, só que o que acontece, ela vai folheando e troca rápido, aí eu digo: “não, eu quero que tu olhe o desenho, imagine o que tá

acontecendo”, depois eu vou perguntar, aí ela olha com mais cuidado.

Intervi novamente, questionando se a criança olhava mais a imagem, não percebendo o escrito, e ela afirmou:

29) Não, eu percebo que olha. Olha, não em todo assim, mas às vezes olha, principalmente o título, tenta, a criança que já está começando já tenta fazer a leitura. Então ela se interessa, só que assim, ela troca o livro com bastante frequência. Ela vai lá, pega algum, já quer ligeiro: ah, já li! Aí vai lá e troca, mas na verdade olhou só as figurinhas. Mas assim eu acredito que isso é importante porque ela está tendo o contato com o livro. Ela está se interessando por pegar o livro, olhar, ver o que está acontecendo. Experiência disso é um menino que não lia e começou a ler. Ele só folheava, ele é bem ativo, ele folheava, folheava o livro, agora que ele aprendeu a ler, ele fica doidinho assim, ele vai lá, ele pega o livrinho, quando ele não sabe uma palavrinha ele não entende, ele corre aqui perguntar. Então assim, dá pra ver que essa questão do folhear serviu muito para ele, porque agora que ele descobriu que ele lê e que ele entende. Então ele lê. Quando ele não entende ele corre me perguntar. Então assim (...) se não tivesse esse estímulo, esse contato com o livro, ele não teria tanta vontade de ler. E agora não, ele já quer terminar, pegar o livrinho pra ler.

Novamente perguntei se a criança não lia sequer sílabas simples. A resposta veio em seguida.

30) Não. Essa criança está começando as sílabas simples. Não essa agora que eu falei do exemplo

do livrinho. Essa outra que não está alfabetizada as sílabas simples, mas mesmo assim ele vai lá e ele escolhe o livrinho. Ele tem o interesse pelo tema da capa. Por isso que eu acho que é interessante esse manuseio que ele tem com o livro.

Nesse momento questionei se a professora estava atenta à criança ainda não alfabetizada durante sua prática em sala de aula, e a professora disse que

31) tem que estar sempre ajudando. Aí, às vezes, eu faço o quê? Como é uma turminha, a gente não dá conta de acompanhar todos, ó, tu vai fazer...Tenta escrever do teu jeitinho, tá? Aí tenta escrever do jeitinho dela, sai letrinha tudo grudada, sai algumas sílabas no meio, já estão saindo algumas palavrinhas.

Por fim, a última pergunta foi: e para ler?

32) É, daí ela lê pra mim, só que ela consegue identificar uma, duas frases; às vezes, ela faz mais e não consegue ler, daí eu digo assim: ai, eu já entendi, está bom! Aí eu faço a escrita para arrumar a frase que leu. É feito assim, então eu peço para escrever espontâneo, mesmo que a criança não sabendo, eu tento, peço pra ela escrever do jeitinho dela.

Comparada à PC, essa professora não faz menção ao processo de alfabetização; nem ao menos toca no assunto para que se saiba qual é o método utilizado. Talvez isso ocorra por considerar que o trabalho com o segundo ano não precisa centrar a atenção na alfabetização, mesmo tendo crianças que ainda não decodificam. No discurso de PB percebe-

se que ela não ensina leitura, acreditando que as crianças aprenderão sozinhas, por meio de treino da escrita, e da leitura.

Contudo, vale ressaltar que não se pode mais apostar no aprendizado da leitura sem tornar esse processo automático, sob pena de deixar a criança livre para “descobrir” a escrita por si só. Morais (1996) nomeia esses métodos de românticos. Desse modo, como se afirmou no decorrer deste estudo, estudos vêm apontando que as crianças que apresentam melhores desempenhos em leitura são as que tiveram desenvolvimento da consciência fonológica (VIANA, 2002a; MORAIS, 2013; SCLiar-CABRAL, 2003a).

Ao perceber que a professora não citava nada relacionado ao período de alfabetização, tive que intervir, perguntando de que modo PB agia com a criança que ela julgava ainda não ler. PB explicou, então, sua atuação em aula com essa criança.

33) Não consigo fazer o paralelo o tempo todo, mas procuro estar mais tempo junto com essa criança, puxando mais a leitura individual, porque, quando é em grupo, ela não consegue ler, então tem que chamar, até assim, **a gente é bastante criticado pelo antigo, o silábico, que é o famoso ba-be-bi-bo-bu, mas eu acho que, com essas crianças que têm mais dificuldade ainda funciona o código mesmo, o ba-be-bi-bo-bu**, então com essa criança eu tenho feito participações assim, ensinamentos individuais, com o método silábico mesmo, e está tendo um pouquinho de resultado. **Mas eu percebo que a criança tem bastante dificuldade de memorização assim, se ela está aqui comigo hoje, ela até lê palavrinhas simples formadas por sílabas, mas chega no dia seguinte, ela já não identifica mais as sílabas, ela esquece**, aí tu retoma ela lembra, aí continua, assim, então é um processo que eu vejo que até funciona, mas mesmo assim a criança, às vezes, vai e volta, não lembra do que foi feito. Então é porque de repente tem alguma falha, aí quando a gente percebe assim que não vai, a gente encaminha para as nossas especialistas, que a gente tem. Ah, fono, psicopedagoga, e psicóloga, né. Então, a gente encaminha, às vezes a lista é grande, mas

chega lá. E essa criança é uma criança que eu encaminhei; por ela ser assim bem fechada, falar pouco, hoje ela está um pouquinho mais ativa na escola, mas por ela não ter se apropriado do processo de leitura.

Nota-se que a professora diz que, quando consegue, ela trabalha o método silábico com essa criança, afirmando ser o método mais eficaz. Diz ainda que já encaminhou essa criança para especialista por ainda não ter se apropriado do processo de leitura. Afirma, conforme destacado em negrito, que um exemplo de “atividade antiga” muito criticada seria escrever sílabas de acordo com o modelo “bá-bé-bi-bo-bu”, forma como se conduz com essa criança, e uma “atividade nova” seria partir de um texto, com assunto que interessa aos alunos. No entanto, apesar de afirmar que trabalhar com o método supracitado está dando um pouco de resultado, julga que a criança memoriza algumas palavras formadas por sílabas, mas já não lembra mais delas no dia posterior. Isso pode pressupor que o ensino não esteja fazendo sentido para a criança e pode estar ocorrendo justamente por não estar acontecendo de forma satisfatória o reconhecimento dos traços e das letras, dos grafemas e dos fonemas. Moraes (2014) reitera que somente após ocorrer de forma satisfatória a relação letra-fonema é que as palavras são significadas. Por esse motivo é que o reconhecimento dos traços e dos valores sonoros que diferenciam as letras é indispensável para se tornar leitor fluente.

Para ter certeza da forma com que PB considera alfabetizar, questionei-a sobre o que ela considerava mais eficaz no processo:

34) (...) Iniciando o processo de alfabetização, eu sou do tipo que a criança tem que conhecer a letra...da letra partir para a palavra, da palavra para a frase e da frase para o texto. Apesar de que a gente hoje em dia já trabalha o texto, dentro do texto puxa a palavra, já é um texto associado à letra, tudo a gente vai fazendo. Mas eu trabalho o texto e eu trabalho, destaco bastante a letra, a letra em si, não exatamente a sílaba, a letra, para depois utilizar as palavras, os nomes, dentro daquele próprio texto.

Quanto ao processo, se PB trabalhava com o nome da letra ou som, ela afirmou:

35) Aí é que tá! A gente já sabe que cada letra tem um nome, né? Que não é bem o som que a gente fala, que tem um nome. Então assim, a princípio eu mostro a letra como a gente fala, A, B, não a... por exemplo, como a gente diz o M, a gente diz a letra M, mas na verdade o nome da letra a gente, “EMI” é a escrita “emi” , E, M, I, né? Então a gente já sabe que se tem que ensinar... o nome da letra, não exatamente o M, mas “EMI” , isso eu já ouvi em algum lugar, mas eu não trabalho, tá? Eu trabalho com o som A, B, aí, o A da aranha, da abelha, da Amanda, geralmente a gente vai pegando palavras assim mais conhecidas e vai trabalhando. No início, eu trabalho assim, e eu uso muito no início da alfabetização o alfabeto móvel. Eu acho assim um material fantástico para trabalhar. Eu tenho algumas dificuldades de trabalhar o lúdico, a gente tem alguns joguinhos, mas o joguinho que eu acho que ajuda muito é o alfabeto móvel.

Tentando interagir com o que foi dito, perguntei-lhe de que forma PB trabalhava com o alfabeto móvel, e ela disse:

36) O alfabeto móvel? A gente apresenta a letra e várias palavrinhas... Distribuo, tem uma caixa cheia, distribuo o alfabeto móvel para as crianças, e vou fazendo o ditado da palavrinha e eles vão montando na mesinha (...) Vai montando, aí vem a dúvida, eu vou mostrando, aí eu espero um pouquinho e depois eu passo no quadro a palavra para eles ver se acertaram, se erraram. E assim vou ditando algumas, de vez enquanto faço essa atividade. Uma atividade que eu faço bastante.

Pela narrativa da professora, quando diz qual o método considerado mais eficaz para alfabetizar, exemplifica a maneira como conduz: apresenta as letras, depois insere palavras e em seguida frases e textos. Nesse sentido, fica evidenciada a maior preocupação com a escrita, que coloca a base do aprendizado das letras. Depois de muitas perguntas suporte, a professora vai dando pistas de uma concepção em que o processo de ensino-aprendizagem vai sendo conduzido da micro para a macroestrutura, segundo ela, da letra ao texto. Mas se não fossem as insistentes perguntas, poderia parecer que ela, justamente, partiria do texto, da contação de histórias para o micro, dizendo que hoje se parte do texto. Nesse contexto, as “historinhas” são contadas com o objetivo de apresentar as letras (pretexto). Depois afirma que as letras têm sons, que se deve ensiná-las pelos sons, não pelos seus nomes, mas julga que não trabalha dessa forma. A professora diz também disponibilizar letras móveis para que os alunos façam tentativas de formar palavras, o que também parece ser ensino da escrita, descontextualizado do processo de leitura.

Essa fala comprova uma das minhas hipóteses baseadas em Kato (1999), a qual afirma que os professores apresentam excessiva preocupação em ensinar a escrita, em detrimento da leitura. Scliar-Cabral (2013a) também ratifica essa preocupação dos professores com o ensino da escrita, no entanto, afirma que crianças que ainda não aprenderam a ler, não entenderão o que elas mesmas escreveram. É preciso, primeiro, automatizarem o código.

A professora PA, ao ser indagada acerca de qual a forma ideal para alfabetizar, a fim de formar um bom leitor, respondeu:

37) Então assim ó, como tem essas, essas... essas dinâmicas ali que eu falei, e como tem bastante joguinhos ali também de...de encaixe, de sílabas, pra formação de palavras, e tudo. Então eu faço primeiramente através de jogos educativos, que tem as montagens de letras pra formação de sílabas, daí das sílabas, vai para as palavras, né? E das palavras vai para as frases, depois das frases formadas que a criança tem conhecimento do que é uma frase, que daí a gente vai para os textos. Tanto que os textos que foram feito até agora com eles, eles mesmo... por exemplo assim ó eu digo, ah, hoje a gente vai trabalhar a letrinha “R”, vamos envolver o que? Ah, vamos envolver o

rato, eles dão a ideia do que vamos trabalhar. E daí eles vão dando a ideia, não tem? O rato, onde é que vive? Primeiro eu debato bastante com eles sobre o tema e depois eles mesmos vão dizendo, ah, o rato é branco, ah o rato vive na toca, ah, o rato come queijo, daí a gente vai montando as frases, que eles vão elaborando e vou botando no quadro e do quadro vou botando no cartaz, e, com isso, eles ficam animados, porque estão criando aquele texto.

Em seu relato, a professora julga imprescindível trabalhar de forma lúdica, envolvendo joguinhos, dinâmicas, para que as crianças possam encaixar sílabas, formar palavras. Percebe-se, pois, que, semelhante à PB, PA acaba focando mais no ensino da escrita e pouco na tomada de consciência dos fonemas e sua manipulação intencional, tarefa indispensável para ler com habilidade. PA relata, ainda, que trabalha da micro para a macroestrutura, trabalhando com textos somente quando a criança já sabe o que é uma frase; no entanto, em sua prática (como ver-se-á depois), não traz textos para leitura, ela cria textos coletivos com as crianças, com o intuito de mostrar as letras do alfabeto. Essa prática mostra certa fragilidade teórica, pois, além de não haver ensino das correspondências entre os fonemas e os grafemas, por meio do texto coletivo, em que a criança vai criando hipóteses sobre o que é registrado, seria uma adivinhação, ou, talvez, uma descoberta pelo uso, sem uma intervenção pedagógica adequada que assegure o desenvolvimento de uma consciência metalinguística (MORAIS, 2013).

Sobre o método de alfabetização considerado o ideal para alfabetização, PA disse que considera importante

38) juntar as letrinhas, para a formação das sílabas, né? Mas sempre assim ó ah, tu observou que eu estou sempre ilustrando, desenhando e nos cartazes que tu observou ali na sala sempre a palavra relacionada à figura, né? Porque assim ó, se eu pegasse aqueles cartazes, botasse só aquelas palavras lá eles iam ficar totalmente perdidos, eu sempre coloco a imagem e o desenho pra eles ficarem relacionando. Como é que se escreve, ah é aquele desenho, já tem a palavrinha do lado. Aquela coisa básica né, é pra eles se basearem no

que eles vão criar, no que eles vão escrever. E é muito importante esses jogos educativos também.

Antes da entrevista, PA mostrou, em sua sala de aula, cartazes espalhados com palavras/frases relacionados às figuras, a fim de que a criança veja o desenho e identifique o que está escrito, que está de acordo com o dito na transcrição acima. No entanto, como a criança aprenderá o sistema alfabético apenas observando palavras inteiras? Sem refletir sobre a língua? Essa prática se assemelha a uma adivinhação, em que a criança irá deduzir o que está escrito por meio da figura, diferentemente, “se lhe ensinarmos o código alfabético, ela não tem de adivinhar as palavras; pode identificá-las como nós”. (MORAIS, 1996, p. 165-166).

Por não ter ficado claro se a professora iniciava o ensino da leitura partindo da letra, da sílaba, do fone, da palavra, novamente perguntei-lhe de que ponto partia para alfabetizar.

39) Porque assim ó, no prezinho, eles aprendem bastante o alfabeto, só que não é toda a criança que sai do pré com todas as letras memorizadas, sabe? Tem criança que tu vê muito assim ó, com problema, com laudo, né? Eu tenho três crianças ali que tem laudo na minha sala e tem auxiliar, só que tem criança que já vem com o alfabeto prontinho, quando a criança chega com o alfabeto pronto, né? Eu não preciso perder todo aquele tempo trabalhando letrinha por letrinha, eu já vou trabalhar direto com a sílaba e as sílabas eu já vou trabalhando direto com os textos (...) E eu trabalho muito assim ó, tu vai observar amanhã eu trabalho muito a colocar nomes, separar sílabas, quantidade de letras, quantidade de sílabas, pra eles ver a quando eles vão montar joguinhos quantas sílabas tem, e...com os próprios desenhos que eles fazem.

Novamente tem-se uma prática que parte do ensino do alfabeto (letras), para o posterior ensino de leitura. Conforme o relato acima, fica evidente o encaminhamento metodológico, que parte, em tese, do fácil

ao difícil: apresentação da sequência alfabética para a posterior junção das letras em sílabas. Mais uma vez, tem-se um relato de prática que parte do ensino do alfabeto para iniciar o processo de alfabetização, propriamente dito, e, segundo a professora, há crianças que já vêm do pré-escolar conhecendo as letras, assim, ela parte para o ensino das sílabas a essas crianças.

As professoras, ao serem questionadas se traçam objetivos para trabalhar com os textos, apresentam mesma opinião. Exibe-se, pois, apenas um pedaço da fala de PB, a qual alega:

40) Isso, sim! (...) Com aquele texto sempre tenho os objetivos, com certeza! Que é trabalhar dentro da alfabetização.

Portanto, as professoras pesquisadas asseveram que trabalham com os textos “dentro da alfabetização”, ou seja, utilizam os textos para procurar letras, palavras, sílabas, ou seja, utilizam o texto como pretexto para alfabetizar. E denominam esse processo de ‘alfabetizar letrando’, em que se parte do todo, ou seja, da leitura do texto, para ir esmiuçando a microestrutura, que engloba o ensino do código. No entanto, como a criança vai ascender à leitura se não lhe for ensinado o princípio alfabético? Utilizar o texto apenas como pretexto para ensinar o código não faz parte do letramento, contanto que o letramento é o uso social que se faz com o aprendizado do código alfabético, e, nesse caso, não houve a constatação de um ensino do código de forma apropriada. Pela fala das professoras, percebe-se que as crianças vão ler o texto apenas para “caçar” palavras que a professora pede, o que pode se transformar em uma atividade sem sentido, daí não haver apropriação.

Diferente do relatado acima, as atividades propiciadas em sala de aula devem ser pautadas em interpretação implícita, visando a tornar o aluno questionador, criativo, ativo. É óbvio que se considera a importância de ensinar o código à criança, ela precisa se apropriar da escrita alfabética, mas não da forma narrada acima. Deve-se alfabetizar o aluno considerando a especificidade do processo que não prescinde do método fônico, a fim de que o aluno adquira fluência e leitura e possa utilizar essa aprendizagem na sociedade. Dessa forma, se estará alfabetizando para o letramento. Afinal, alfabetizar para o letramento é alfabetizar alunos aptos a utilizarem a leitura e escrita em sociedade (SOARES, 2003a).

No entanto, ao falarem sobre o tipo de atividades que propõem a partir dos textos trabalhados, as professoras PA e PC continuaram com a mesma posição exposta, de que trabalham com o texto para alfabetizar. Já, PB assim se expressa:

41) Dentro do texto? Ah, geralmente assim sempre puxa para a interpretação, eu acho assim que para compreender. Uma receita, a gente trabalha, por exemplo, o que vai na receita, a gente trabalha a matemática os números, mas não só matemática, o modo de preparo, de como ele é feito, interpretação. E depois em cima a gente faz perguntas. A... do que se trata a receita, do que que é a receita, às vezes a gente faz operações matemáticas, se é divisão, se é acrescentar as quantidades, assim. E se for um texto mais, por exemplo, que foi trabalhado ali a conta de energia e de água, trabalhei mais o comparativo do consumo, alguns consomem mais, outros consomem menos, porque que alguns tinha conta da fatura no nome do familiar, outros não tinham, porque eram casas alugadas. A própria empresa de energia de uma localidade para outra, ela tinha diferenças. Então a gente fez mais uma conversação assim mais para compreender e alguns números trabalhou menos, só quem gastou mais, quem gastou menos, o que a gente deve fazer, puxando para a realidade, o que que a gente deve fazer para consumir menos energia, para economizar água, essas questões assim básicas do dia-a-dia.

Logo, infere-se que a professora compreende a importância de trabalhar com a interpretação dos textos. Assim, apesar de não ter expresso de forma consistente seu conceito de alfabetização, que é a etapa do ensino do código, compreende a importância da compreensão dos textos. PB, dessa forma, reconhece a relevância de propiciar interpretação a partir dos textos, a fim de formar leitores críticos, ativos.

Depois de questionar sobre os objetivos que pautam as atividades de leitura, perguntei às professoras se passam o objetivo para o aluno, já

tentando mapear estratégias de leitura. Todas as professoras afirmaram que não. Em contrapartida, considera-se que deixar os objetivos de leitura claros ao aluno é fundamental, a fim de que compreenda o que e por que está fazendo tal leitura. Assim é mais fácil estar disposto a consultar textos, e ficar ativo frente à atividade (KLEIMAN, 2008). Para um leitor iniciante, ainda em etapa de alfabetização, um objetivo poderia ser a ampliação de vocabulário, por exemplo.

Ao interrogar as professoras sobre o tipo de texto que utilizavam, meu objetivo era mapear se as unidades com as quais trabalhavam para ensinar leitura na etapa de alfabetização seriam significativas. As professoras PB e PC reiteraram trabalhar com diferentes gêneros textuais — receita, artigo de jornal, instrução do jogo, regras do jogo, livros infantis, entre outros —, afirmando ser importante trabalhar com os diferentes gêneros textuais que fazem parte do convívio das crianças. Esse encaminhamento se alinha a Soares, quando diz que a interação com a diversidade de textos faz com que a criança aprenda a função social da escrita, não vendo esse aprendizado como simplesmente escolar (SOARES, 2015). Contudo, esse encaminhamento pareceu-me muito mais em função das ampliadas discussões de gênero que se tem tido nos meios de formação, do que propriamente em ser ele uma unidade significativa a partir da qual se pode trabalhar a leitura. Por exemplo, a criança pode decorar uma receita, mas isso não necessariamente significa que conseguiu lê-la e compreendê-la.

Por outro lado, PA afirma:

42) (...) no primeiro ano eu estou fazendo textos elaborados com eles, tá? (...) Eles que criam... e cada assunto define o que que o texto vai ser trabalhado.

PA relata que cria textos coletivos com as crianças, com o intuito de apresentar todas as letras do alfabeto, reiterando que, como ainda não sabem ler, é difícil dar-lhes um texto pronto, sendo mais fácil quando eles mesmos criam. Todavia, como se discutiu anteriormente, a construção de texto coletivo faz com que as crianças gerem hipóteses sobre a escrita, sendo “incentivadas a ‘inventar’ seu próprio sistema de escrita durante a escrita espontânea” (SCLiar-CABRAL, 2006, p.18), não se refletindo sobre a relação letra-som.

Procurou-se analisar, então, o que as professoras fazem ao trabalhar com os textos, sendo que possuem alunos que não leem em plenitude. Todas as professoras afirmam que as crianças ficam “perdidas”, mas quando fazem a leitura coletiva as crianças que não leem, acabam também participando por meio da oralidade. Nenhuma das três professoras relatou ficar ao lado da criança para orientá-la sobre os códigos alfabéticos durante a leitura individual, o que ficou parecendo que a criança aprenderá a ler lendo sozinha. Contudo, acredita-se que “a simples exposição ao material escrito não é suficiente para que a criança descubra o princípio alfabético”. (MORAIS, 2013, p.36). Em meio a essa discussão, PA ainda menciona que se a criança não se alfabetizar no 1º ano, terá mais tempo no próximo ano.

43) (...) mas é um processo de alfabetização, é esse processo que é contínuo, que elas, se não tem esse bom entendimento enquanto está sendo ali, ela vai ter um tempo a mais o ano que vem, né, pra ter esse entendimento desse texto ali. Tanto assim ó, que a professora do 2º ano recebeu várias crianças esse ano sem saber ler, teve criança que só sabe o alfabeto (...) mas como tem esse processo da alfabetização, hoje já estão quase todo mundo lendo no 2º ano.

Como o processo e alfabetização perdura do 1º ao 3º ano, as professoras parecem que se sentem confortáveis em postergar o processo, pois, se nem todos os alunos foram alfabetizados no 1º ano, terão mais um tempo para conseguirem se alfabetizar.

Para finalizar, a análise da entrevista, citam-se as falas que exemplificam o que fazem as professoras quando leem e encontram palavras que não entendem e como conduzem esse ensino junto às crianças. A fala de PB mostra o entendimento das três professoras.

44) É, assim ó, na sala de aula eu sempre pego o dicionário, com os pequenos eu também já peguei, porque é uma forma de eles aprender aonde que a gente vai encontrar o significado ou também quando eu peço pra eles em casa, eu

também peço pra eles perguntar para os pais, né? Perguntar para as pessoas mais velhas, que geralmente já tem um conhecimento, né? Ou a gente chama outra pessoa, eu acho que assim.

Percebe-se, pois, que as professoras conhecem uma das estratégias de leitura para ser utilizada quando as pessoas encontram palavras que não entendem. Entretanto, outra estratégia que é muito importante e que não foi abordada pelas professoras seria a inferência lexical, ou seja, procurar o significado de palavras dentro do próprio texto, por meio de movimentos regressivos (KLEIMAN, 2008). Para um leitor iniciante, uma ótima estratégia, como dito anteriormente, seria a leitura em voz alta por parte do professor, a fim de que o aluno adquira certo vocabulário, por exemplo.

Na próxima seção, são apresentadas as análises das práticas pedagógicas realizadas pelas professoras, com o intuito de perceber em que medida elas têm coerência com o até aqui exposto em seus relatos.

7.3 PROFESSORAS E SUAS PRÁTICAS

Neste tópico analisa-se a prática pedagógica desenvolvida pelas professoras alfabetizadoras PA, PB e PC, pretendendo-se perceber as relações existentes entre a prática, discurso e trajetória de cada uma, em uma abordagem qualitativa.

Tendo como foco conhecer a prática pedagógica que as professoras utilizam para alfabetizar, participei de aulas ministradas por elas durante o momento da pesquisa de campo, ao considerar que a leitura é necessária em todas as disciplinas, fazendo as observações de 24/10/2016 a 24/11/2016.²⁴

Durante o período de análise, observou-se que, na turma da professora PA, a maioria das crianças não automatizou ainda o reconhecimento da relação fonema-grafema, de modo que sua inserção à leitura não ocorreu de modo satisfatório, salvo duas crianças que já alcançaram o estágio desejado, além de haver três outras com laudo médico que recebem o apoio de uma professora auxiliar.

²⁴ É relevante esclarecer que a minha presença em sala de aula parece não ter atrapalhado o andamento das aulas, pois as professoras mostraram-se confortáveis, explicando à turma com tranquilidade o porquê de minha presença.

A turma de alunos da professora PB, que estuda na escola E2, como já mencionado, está no 2º ano do Ensino Fundamental. A professora, na entrevista, disse sentir-se lisonjeada por ter apenas um aluno que ainda não decodifica. No entanto, durante a observação na sala de aula, percebeu-se que, apesar de a professora afirmar que todos leem, com exceção de um aluno, a maioria da classe lê devagar, não apresentando fluência, o que demonstra que ainda não alcançaram o nível de proficiência em leitura. Nesse sentido, muitas vezes não compreendem o que leem, e isso ocorre por não lerem com rapidez, afinal “quanto mais rápida é a identificação de cada palavra, mais resta na memória de trabalho a ser consagrada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual”. (MORAIS, 1996, p. 165). Por esse motivo, Scliar-Cabral (2013a, p.90) afirma que “[...] tudo começa numa boa alfabetização”, afinal, uma eficiente decodificação é básica no ato de ler.

A sala em que a professora PC dá aula possui poucos alunos que leem com proficiência, e há grande número de alunos que ainda não decodificam, motivo pelo qual há uma professora auxiliar. De acordo com a docente, os alunos ficaram muito perdidos com a troca de professores²⁵, o que atrasou todo o processo, além de afirmar que a professora anterior, como tinha recém saído da Faculdade, ainda não sabia alfabetizar. No entanto, pergunta-se: como uma professora pode sair de um curso superior, repleta de teoria e não saber alfabetizar? Nesse caso, apontam-se duas hipóteses: ou o curso superior não propiciava formação a um professor alfabetizador, ou a professora não teve tempo para mostrar um trabalho coerente com as expectativas da função, ou a comunidade escolar (pais, diretor, professor) não compreenderam a real intenção da prática da professora. A seguir apresentam-se alguns pontos de aproximação entre as práticas das professoras analisadas: *i*) cópia do quadro, *ii*) leitura em voz alta, *iii*) escrita por parte da criança, *iv*) leitura individual (sozinha) sem ter automatizado o código; e *v*) mediação de avaliações semelhantes (Provinha Brasil).

Inicia-se apresentando um dos pontos de aproximação: a cópia do quadro. É importante ressaltar que se considera a importância do

²⁵ Esta troca de professores está explicitada no capítulo de metodologia. A professora PC assumiu a turma do 1º ano quando teve que substituir uma professora iniciante que, por estar em seu primeiro ano de serviço, foi muito criticada.

treino da escrita, pois “tem um papel muito importante na aprendizagem da ortografia lexical na medida em que requer a consolidação de representações complexas”. (MORAIS, 2013, p.105). Porém, para ser significativa, a cópia de palavras deve ter como objetivo a constituição e consolidação das representações ortográficas. Caso a cópia de palavras não esteja associada à aprendizagem das formas ortográficas das palavras por meio da decodificação, não tem sentido e se resume a uma atividade mecânica (MORAIS, 2013), e isso foi o que se encontrou na prática das professoras — cópia sem objetivos.

PA, em uma das aulas analisadas, afirmou aos alunos que não teriam as matérias de Matemática e Português, somente Natureza e Sociedade, que, de acordo com ela, engloba Ciências, Geografia, História e Ensino Religioso. Pediu então que retirassem o caderno e copiassem o cabeçalho do quadro, que continha: local, data, tempo e nome da criança. A maioria dos alunos demorou a copiar, pois, como não leem, acabam copiando letra por letra. Durante esse processo, os alunos eram pressionados pela professora, que os julgava, dizendo que estavam demorando muito para copiar “pouco”. Ao terminarem de copiar o cabeçalho, a professora passou um texto no quadro (Figura 5), criado por ela, para que os alunos novamente copiassem.

Figura 5 - Texto criado pela professora PA

Os animais

Os animais nascem, crescem, se reproduzem e morrem
Os animais são seres vivos.
Eles vivem na terra e na água.
Os animais que vivem na terra são chamados animais terrestres.
Os animais que vivem na água são chamados aquáticos.

Fonte: Professora P.A, resgatado pela pesquisadora.

A demora em copiar talvez se deva ao fato de a ação não ser significativa, pois foi uma cópia sem sentido, mecânica. Como afirma Morais (2013), a cópia na etapa de alfabetização deve ter como objetivo a constituição e consolidação de representações ortográficas para articular o ensino de leitura.

Quando os alunos copiavam, uma aluna perguntou se podia

escrever o texto em letra *script*, pois no quadro a professora havia copiado com a letra bastão, mas a professora não aceitou, afirmando que iriam aprender só no ano seguinte. Nesse momento a professora me disse que, no município, estão tentando abolir a letra cursiva, afirmando que se vê esse tipo de letra muito pouco na sociedade. Vale destacar que isso pode gerar lacuna no aprendizado e consequente automatização do código. A esse respeito, Scliar-Cabral (2013a) observa a importância de mostrar todos os traços invariantes (letra maiúscula, minúscula, sublinhada, negrito, bastão, script, cursiva...) aos alunos, especialmente em etapa de alfabetização, a fim de que se familiarizem com as diversas formas escritas com as quais podem se deparar.

Tendo finalizado a atividade descrita anteriormente, a professora desenhou 10 animais terrestres e 10 animais aquáticos. Os alunos deviam copiar exatamente igual ao desenho feito no quadro. Ao concluírem a atividade deveriam procurar em revistas cinco figuras de animais terrestres e cinco figuras de animais aquáticos para colar no caderno. Em outra aula solicitou que as crianças copiassem novamente o que já estava no quadro. De acordo com ela, eram atividades que a turma da tarde já havia feito. O quadro estava pronto com a seguinte frase: *Existem animais que vivem na terra e na água*. Ao lado da frase havia o desenho de uma cobra, de um jacaré, de uma tartaruga, de um sapo e de um hipopótamo. Novamente não houve ensino explícito da leitura. Esse fato deu a impressão de que a professora julgava que, a partir do momento em que o aluno via palavras e as copiava, passava automaticamente a ler. No entanto, semelhante ao que diz Morais (2013, p. 9), acredita-se que “alguém precisa ensinar a criança a ler para que ela aprenda [...] o processo de aprendizagem da leitura é longo e difícil”. Mais uma vez, as crianças demoraram a concluir a atividade, pois, além de não decodificarem e terem que copiar do quadro letra por letra, tiveram de fazer os desenhos exatamente como estavam expostos.

Posteriormente, a professora pediu que os alunos procurassem em revistas alguns tipos de animais. Passou um comando no quadro, como explicitado a seguir.

Figura 6 - Atividade criada pela professora PA

1 – Procure nas revistas figuras de:

- 3 animais de 2 patas.
- 3 animais de 4 patas.
- 3 animais que rastejam.
- 3 animais que nascem da barriga.
- 3 animais que nascem de ovos.

Fonte: Professora PA, resgatado pela pesquisadora.

A partir disso, leu o que estava no quadro e explicou aos alunos o que deveriam fazer, porém, como eles ainda não leem, tiveram dificuldades tanto para copiar quanto para procurar os animais, pois a todo o momento precisavam da ajuda da professora para reler o comando da atividade. Percebe-se mais uma prática de cópia sem sentido. Uma atividade que, da forma como foi explorada, não promove o interesse no aluno para o aprendizado.

PA, como afirmou na entrevista, também propõe cópia de textos criados coletivamente com o intuito de apresentar as letras. Em um dos dias analisados, a professora iniciou o estudo da letra “s”. Para isso, afirmou aos alunos que iriam criar um texto coletivo com dois personagens: Sandro e Suiany²⁶. Disse ainda que iriam escrever no texto o nome de uma comida gelada. Um aluno disse: Picolé. A professora por sua vez ficou brava, afirmando que picolé não começava com “s”. Assim, as crianças descobriram que a comida era o sorvete. Durante a construção do texto, a professora só aceitava dos alunos palavras que iniciassem com a letra “s”, palavras estas que deviam ser circuladas. Veja como ficou o texto.

Figura 7 - Texto criado pelas crianças da E1

Os sorvetes

Sandro e Suiany compraram dois sorvetes.

No caminho, encontraram um sapo.

Suiany se assustou com o sapo, gritou e deixou cair o sorvete no chão.

Suiany ficou triste e chorou.

Fonte: Professora P.A, resgatado pela pesquisadora.

²⁶ Sandro e Suiany são dois alunos da classe.

É relevante destacar que, durante a construção do texto, não houve em momento algum reflexão fonema-grafema, o que tornou a cópia sem propósito, apenas para conhecer a letra “s”.

PB também apresentou práticas de cópia, uma delas com a disciplina de Matemática. Os alunos foram solicitados a copiar situações problema no caderno, utilizando a letra script.²⁷ A professora não discutiu o assunto que iriam trabalhar, tampouco os ajudou a compreender os problemas, afirmando somente que já tinham trabalhado com exercícios semelhantes na semana anterior. Assim, mesmo as crianças que leem com fluência tiveram dificuldades de resolver. A seguir ilustram-se os exercícios propostos às crianças.

Figura 8 - Atividade proposta pela professora PB

1 – Resolvendo situações problema:

- a) Utilizando um copo com capacidade de 200ml, quantos deles são necessários para completar uma garrafa de 1 litro?
- b) Paulo comprou um refrigerante de 2 litros e o distribuirá em copos cuja capacidade é de 250 ml cada um. Quantos copos conseguirá encher?
- c) Pedro e José trabalham em uma fábrica. Eles precisam empacotar bolacha de 200 gramas e colocar em caixas.
 - Quantos pacotes são necessários para encher um pacote de 1 Kg?

Fonte: Professora PB, resgatado pela pesquisadora.

Os alunos ficaram muito tempo tentando resolver essa atividade, pois os que não leem com fluência não compreenderam o comando da atividade e demoraram para copiar; e os que leem com fluência estavam com dificuldades de compreensão. Percebe-se, assim, que faltou, nessa prática, reflexão da relação letra-fonema para o aluno que não decodifica e, para os demais que ainda não leem com fluência, além da ausência do ensino de estratégias de leitura, papel do professor mediador que reflete sobre o assunto com os alunos e os ensina a interpretar.

Nesse sentido, considera-se que, mesmo o aluno que já decodifica, precisa do ensino de leitura. Assim, ao trabalhar com um

²⁷ O município investigado, assim como vários da região, utiliza a letra bastão até o final do 1º ano, apresentando a letra script somente no 2º ano e a cursiva no 3º ano.

texto, é imprescindível que o professor trace objetivos para a leitura, ative os conhecimentos prévios de seus alunos sobre o tema a ser lido, permita que eles antecipem o conteúdo do texto e façam previsões e inferências sobre ele. Essas são estratégias importantes para a construção do significado no texto e características que indicam como um bom leitor tem consciência e controle de seu próprio processo de leitura (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Entretanto, quando a professora percebeu que raros eram os alunos que estavam conseguindo realizar a atividade, resolveu a atividade de Matemática no quadro, de forma coletiva, sem explorar o tema, tampouco a relação grafema-fonema. Em seguida, solicitou que os alunos recortassem figuras de alimentos impressas em panfletos de supermercado, alimentos disponíveis em quilo e em litro.

A professora PB realizou outra atividade de cópia com a disciplina de Ensino Religioso. Iniciou um debate sobre a palavra amor, perguntando aos alunos o que consideravam ser o amor. Os alunos respondiam a quem amam, não esmiuçando o conceito da palavra. Entretanto a professora aceitou as respostas dadas, não explorando a discussão.

Finalizado o breve debate, a professora escreveu no quadro *Amor... para quem? Algumas pessoas têm lugar especial no nosso coração*. Não discutiu sobre o que havia escrito, apenas solicitou que lessem em voz alta e que fizessem um desenho no caderno de pessoas que eram especiais para os alunos. Em seguida, solicitou que copiassem no caderno o texto que iria passar no quadro. Não comentou nada sobre o que tinham que copiar. Segue o texto.

Figura 9 - Texto copiado pela professora PB

Todo mundo precisa saber que é amado e é importante para alguém.
 O amor se mostra até nas pequenas coisas que fazemos para que os outros se sintam bem.
 Amar também é dar valor a quem trabalha, entender o sentimento do outro, querer para o outro o que queremos para nós.
 Amar é ótimo! Faz a gente se sentir bem. Deus cria as pessoas para se amarem.

Fonte: Professora P.B, resgatado pela pesquisadora.

Ao copiarem, os alunos reclamavam que o texto era longo. As crianças que não leem fluentemente demoraram mais para copiar, pois as palavras eram identificadas de forma lenta. Já, o aluno que não decodifica, copiava letra por letra, o que dificultou a atividade. A

professora, no entanto, pressionava os alunos, dizendo que, como o texto estava no quadro, deviam copiar rápido, e, por isso, não auxiliou nenhuma criança naquele momento. Tornou-se, novamente, uma cópia sem sentido, sem motivação, que não levava ao aprendizado. Como foi uma proposta sem quaisquer objetivos ou exploração de quais outras estratégias de leitura, os alunos ficaram sem entender o porquê de realizá-la.

Observou-se também prática de cópia em PC, quando a professora colocou no quadro o cabeçalho contendo nome da escola, do bairro, data, nome da criança e o seguinte enunciado de atividade: Vamos localizar no mapa do Brasil a cidade onde os escritores Cecília de Meireles e Vinicius de Moraes moram. Entregou, portanto, um mapa do Brasil para que os alunos encontrassem a cidade de Rio de Janeiro. Solicitou também que pintassem cada estado do Brasil de uma cor diferente. A atividade foi inicialmente motivante, porém, como as crianças que ainda não decodificam demoram muito para copiar, pois copiam letra por letra, acabaram cansando, sem contar que não compreenderam o porquê de estar copiando, sequer sabiam o que estavam escrevendo.

Durante os dias de observação percebeu-se também que PC costumava passar o dever de casa no quadro. Em um dos dias, por exemplo, passou a tarefa no quadro, solicitando que as crianças enfeitassem uma bola de isopor para colocar na árvore de Natal. Novamente os alunos que não leem com proficiência demoraram para concluir a tarefa. Os alunos que a concluíam, podiam sentar no tapete da sala para conversar ou jogar, o que gerou barulho e os alunos que ainda não haviam terminado a atividade demoraram mais ainda.

Houve ainda outra prática de cópia, quando os alunos tiveram que copiar uma situação problema de Matemática sobre borboletas, tema que estava sendo explorado na sala, conforme se constata na Figura 10.

Figura 10 - Atividade feita pela professora PC

<p>1) Resolva:</p> <p>a) Havia 14 lagartas na folha de couve, 9 dessas lagartas já se transformaram em lindas borboletas. Quantas lagartas ainda não se transformaram?</p>
--

Fonte: Professora PC, resgatado pela pesquisadora.

A professora tinha a intenção de fazer mais problemas matemáticos, mas não conseguiu devido à demora dos alunos para copiar.

Outro quesito analisado na prática de PA, PB e PC foi a leitura em voz alta. O que se percebeu, nessa prática, foi a timidez por parte das crianças que ainda não dominam o código alfabético.

PA, por exemplo, faz todos os dias uma oração com a turma. A oração feita está fixada na parede da sala, mas nenhum aluno olha para ler porque todos sabem a oração de cor. Aqui se percebe que a professora crê que eles leem, os próprios alunos creem que leem, mas na verdade eles apenas sabem a oração de cor.

PA solicitou que todas as crianças lessem o texto *O sorvete*, criado coletivamente. Inicialmente, a professora leu para as crianças e enfatizou as vírgulas e pontos dizendo que, quando se lê não se pode esquecer-se de fazer as “paradas” necessárias na leitura. Em seguida, solicitou que todos lessem três vezes juntos. Depois disse para as meninas lerem uma vez e os meninos, outra. Por fim, solicitou que os alunos lessem sozinhos em voz alta. Enquanto liam, a professora ia apontando a régua e ajudando.

Os alunos acabaram decorando o texto e falavam rápido. Quando não se lembravam de uma palavra, tentavam inventar/deduzir a palavra em questão. A professora tentava ajudar, mostrando as letras e juntando sílabas, como: “*n*” e o “*o*” *forma?* Morais (2013) defende a importância de os alunos lerem em voz alta com o objetivo, de fazer com que ele treine a fluência em leitura, além do ritmo e a entonação; contudo, o que se observa na prática da professora PA é que o aluno não lê, apenas fala as palavras que já gravou, em função de ainda não conseguir identificar as palavras escritas, habilidade específica da leitura. Nesse sentido, o mais propício para crianças que se encontram nessa fase seria o ensino da consciência fonêmica por meio de palavras, de modo que lhes propiciasse o caminho para a automatização, daí, sim, uma leitura em voz alta seria apropriada para dar ritmo, fluência.

PB também utiliza a prática da leitura em voz alta. Os alunos foram solicitados a ler o texto que haviam copiado em Ensino Religioso com o intuito de “treinar” leitura. Cada aluno leu um pouco do texto. Aqueles que leem mais fluentemente leram mais, os mais lentos leram menos e o aluno que ainda não decodifica, leu apenas algumas palavras com o auxílio da professora, mas ficou bem envergonhado em meio à classe. Para esse aluno que ainda não decodifica, a professora dizia: *como junta o “r” e o “a”, que som tem o “m” e o “a”, dentre outros apontamentos. Ao ler a palavra “especial”, pensou que o “q” fosse um*

“p”, o que não é de se estranhar, pois a diferença reside apenas do fato de a primeira letra estar com o semicírculo à esquerda da haste e a segunda, inversamente, com o semicírculo à direita da haste (espelhamento na horizontal). Essa diferença é desprezada pelos neurônios, pois estão acostumados a ver, por exemplo, um guarda-chuva virado para baixo, para cima, para o lado e ainda assim será reconhecido como um guarda-chuva. Mas com as letras isso não ocorre, por isso é preciso o ensino explícito (SCLiar-CABRAL, 2013a).

Conforme o exposto tanto em relação à cópia quanto à leitura em voz alta, é que a prática das professoras parte de crenças que se baseiam no fato de que os alunos aprenderão a ler, lendo. A defesa que se propõe, aqui, é a de que não basta expor a criança ao material escrito. O professor, na qualidade de mediador, deve conhecer as regras ortográficas e mostrá-las aos alunos. Algumas são adquiridas de forma inconsciente, mas algumas precisam ser mostradas de forma consciente para que o aluno leia sempre melhor (MORAIS, 2013).

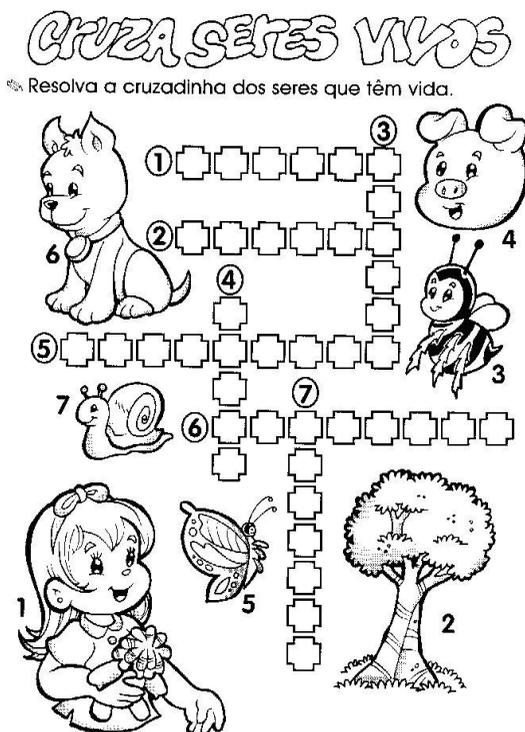
PC, de forma semelhante à PA e PB, solicitou que os alunos lessem o poema “As borboletas” de Vinicius de Moraes. O poema foi escrito pela professora em uma folha grande de papel pardo. Inicialmente, a professora PC fez a leitura, depois solicitou que os alunos lessem de forma coletiva, logo após pediu que os meninos lessem uma vez, e depois foi a vez das meninas, e, por fim, solicitou que cada aluno lesse individualmente para a classe. Os alunos também tiveram que ler outro poema, intitulado *Leilão de jardim*, de Cecília de Meireles. A leitura, semelhante à anterior, foi feita inicialmente de forma coletiva e, consecutivamente, de forma individual. Ambos os poemas já haviam sido apresentados às crianças em aulas anteriores, o que fez com que falassem apenas de forma decorada, não lida. Houve momentos em que os alunos ainda não alfabetizados esqueceram partes do poema, e, por isso, pararam. Isso comprova que falavam apenas de forma decorada.

Com base na prática descrita até aqui, constata-se que, apesar de as professoras conhecerem o nível linguístico em que as crianças se encontram, reconhecendo que a maioria ainda não está alfabetizada, exceto PB que possui uma minoria não alfabetizada, elas não fazem uso, em suas práticas pedagógicas, de recursos que possam explorar a consciência fonológica e fonêmica, de modo a ensinarem explicitamente a relação entre os fonemas e grafemas, por exemplo. O que se constata em suas práticas pedagógicas é o estímulo à adivinhação de palavras a partir do contexto, até a memorização de palavras e/ou textos inteiros. Diferentemente dessa postura, McGuinness (2006) reitera que se nem os

decifreadores de códigos desvendam o código sozinhos, precisando do apoio de outros, tampouco a criança desvendará. Assim, “essa é a razão pela qual nunca devemos esperar que uma criança pequena, sem ajuda, ‘decifre o código’ de um sistema de escrita”. (MCGUINESS, 2006, p.22).

A solicitação da escrita à criança que ainda não decodifica também se evidenciou uma prática comum no universo das três salas de aula observadas, tendo como pano de fundo a noção de escrever por meio de adivinhação. Essa prática foi realizada por PA, a qual entregou duas cruzadinhas aos alunos para que tentassem escrever o que era solicitado. O exemplo de uma delas está na Figura 11.

Figura 11 - Cruzadinha feita pelos alunos da escola E1



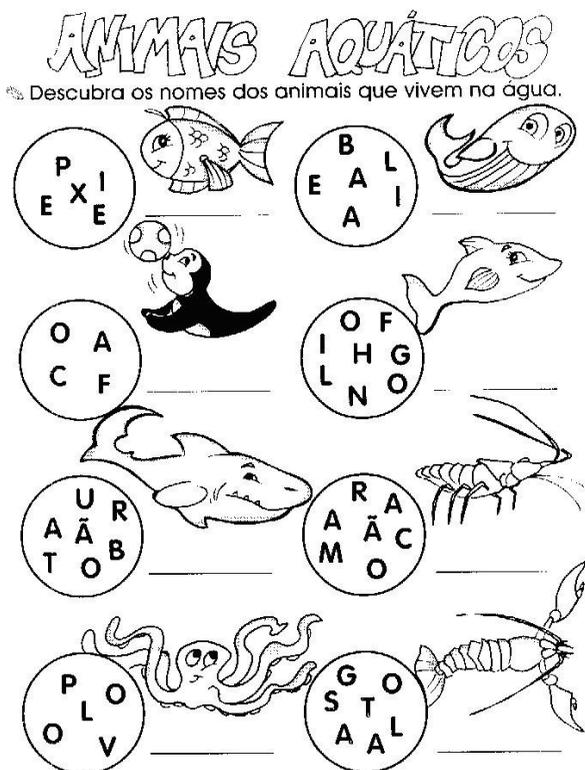
Fonte: Blogspot Neury Medeiros²⁸.

²⁸ Esta atividade utilizada pela professora P.A, foi encontrada em m blog na internet.

As crianças, mesmo sem saberem ler, tiveram que realizar as atividades sozinhas, deduzindo as letras que formavam as palavras. Ao escrever a palavra cachorro, a maioria das crianças pensou que se escrevesse com a letra “x” e a professora, ao invés de refletir com os alunos sobre os sons das letras, apenas disse como se escrevia. Além de não ter explorado a diferença entre os fonemas, ela pareceu contrariada com as crianças, afirmando que, como no alfabeto da sala de aula está escrita a palavra cachorro, todos já deveriam saber, pois a veem todos os dias. Não avaliou esse ‘erro’ como uma tentativa de acerto, pois a criança que escreveu com ‘x’ estava em busca de uma coerência a partir da hipótese sonora, que era assertiva, bastava oportunizar a reflexão. Porém, quando percebeu que as crianças não estavam conseguindo realizar a atividade sem auxílio, escreveu todas as palavras no quadro e solicitou que copiassem, mas houve crianças que, mesmo copiando do quadro, acabavam se perdendo, esquecendo-se de algumas letras, ou repetindo algumas delas. No entanto, a professora questionava o erro, mostrando que estava tudo evidenciado no quadro.

Com a segunda cruzadinha, que apresentava nomes de animais terrestres, não foi diferente. Desse modo, não houve, outra vez, ensino explícito da relação letra-fonema, prática que se considera necessária para aprender a decodificar com eficácia (VIANA, RIBEIRO, BAPTISTA, 2014). Houve, também na mesma lógica de adivinhação, outras práticas de escrita “inventada”, como a mostrada a seguir.

Figura 12 - Atividade feita pelos alunos da escola E1



Fonte: site AtividadeEduca.

Nota-se nova incoerência, pois, mesmo não conhecendo a relação entre os fonemas/grafemas e a orientação da escrita, as crianças tiveram de ordenar as letras sozinhas, tentando adivinhar a posição de cada letra para formar as palavras. Esse tipo de prática parece assemelhar-se ao que Kato (1999) afirma, dizendo que há excessiva preocupação com o ensino da escrita e pouca atenção para o desenvolvimento da leitura. Após essa prática, as crianças levaram outra cruzadinha como tarefa de casa, reiterando o que já dissemos, de modo que não propicia à criança aprendizagem significativa, sobretudo para aquelas que ainda não dominam o código ortográfico.

PB também exhibe prática semelhante à descrita acima em PA. Percebe-se isso quando ela propôs que os alunos folheassem o caderno da disciplina de História, olhando todas as atividades que haviam feito

sobre família, a fim de que pudessem lembrar o que estudaram para poder escrever. Assim que acabaram de escrever, tiveram a oportunidade de ler em voz alta para os colegas. Somente aqueles que leem fluentemente quiseram participar dessa atividade.

Durante a escrita percebeu-se que as crianças que não leem com fluência tiveram dificuldades em escrever, tirando dúvidas a todo o momento com a professora. Um exemplo de dúvida que surgiu foi com a escrita da palavra “casa”, pois o aluno não sabia se era escrita com “s” ou “z”. A professora então dizia como se escreviam as palavras, mas não explicitava o porquê, deixando de mostrar a relação existente entre as letras e os fonemas, ainda mais nesse contexto em que o som de fato é [z], e que se não problematizado, a criança leva essa dúvida para a vida. Contudo, a criança que ainda não decodifica foi a que mais teve dificuldades com a escrita, e quando pedia ajuda à professora, era aconselhada a escrever do jeito dela. Algo que me chamou atenção foi o fato de a professora olhar o que o aluno havia escrito (de forma errônea) e dizer que estava certo, só para deixá-lo com uma boa autoestima.

Constata-se, assim, que essa prática apresenta lacunas, pois não expõe a criança ainda não alfabetizada à aprendizagem da consciência letra-som, e lhe pedem que escreva como se fosse aprender a ler e escrever por meio da adivinhação das palavras. Nesse sentido, Scliar-Cabral (2013a), já mencionado anteriormente, afirma que não se deve iniciar o ensino pela escrita, pois a criança que ainda não sabe ler não poderá compreender nem o que ela própria escreveu.

Na sala de aula de PC percebeu-se esse mesmo tipo de prática em relação aos borboletários²⁹ das crianças, cujas lagartas foram nomeadas pelos alunos. Os nomes foram escritos pelas próprias crianças, as quais deduziram a forma escrita. Considera-se que a tentativa de escrita feita pela criança é importante no sentido de ela ir compreendendo a funcionalidade da escrita, sentir-se motivada para aprender, porém, se não houver ensino da relação letra/fonema, dificilmente a criança irá ascender ao princípio alfabético (VIANA, 2002a). Quis me parecer que houve uma tentativa de prática nesse sentido, quando a professora entregou uma folha contendo algumas sílabas que deveriam ser ordenadas para formar palavras. Exemplo: LE-TA-BOR-BO –

²⁹ Como estão aprendendo sobre as borboletas, montaram um borboletário coletivo para a sala e borboletários individuais (um para cada criança), com o intuito de observar o ciclo vital das borboletas. Os borboletários foram constituídos por potes de vidro, folhas de couve e lagartas.

BORBOLETA. No entanto, se as crianças ainda não decodificam, certamente terão muitas dificuldades.

Prática também regular entre as professoras foram os momentos de leitura, em que as crianças foram solicitadas a lerem sozinhas, mesmo sem saber decodificar.

PB, como já havia comentado na entrevista, adere, junto a toda a escola, à “aula de leitura”. Os alunos, no momento da aula observada, ficaram espalhados pela sala, alguns em duplas, alguns sozinhos, alguns nas cadeiras, alguns no tatame. A professora ficou um tempo (muito reduzido) mediando a tarefa junto ao aluno que ainda não lê, no entanto, o ajudava com base no método silábico, mostrando uma sílaba por vez para ser lida pelo aluno. Os outros ficaram livres, mas não pareciam estar muito animados, pediam para fazer outras coisas — desenhar, jogar —, mas a professora não lhes permitia, dizendo que aquele era o momento propício para ler, contudo sem uma diretiva, um estabelecimento de objetivos, entre outras estratégias que poderiam ser mobilizadas para aquele momento ser significativo. Leem porque a diretora solicita. Leem sem propósitos claros, o que torna o momento desmotivante (KLEIMAN, 2008).

PC utilizou o tempo destinado ao projeto de leitura, em vários dias, pois, quando os alunos terminam de fazer a atividade são convidados a pegar livros no “cantinho da leitura” e ler. No entanto, como há muitas crianças que ainda não decodificam, estas ficaram sem saber exatamente o que fazer, trocando muitas vezes de livro, de modo que apenas observavam as imagens. Ora, de que modo os alunos que ainda não decodificam aprenderão a ler apenas fazendo tentativas de leitura? Como afirma Viana Ribeiro e Baptista (2014), para ler é preciso automatizar o código, e este só é automatizado por meio do ensino explícito do conhecimento letra-som e da consciência fonêmica.

Outra prática, nesse sentido, foi um bingo feito com as palavras do poema de Cecília Meireles que foi estudado pelos alunos. O bingo aconteceu da seguinte forma: cada criança recebia uma cartela com algumas palavras do poema. A professora então mostrava uma palavra do poema aos alunos para que tentassem lê-la e procurá-la na cartela recebida. Os alunos que liam as palavras eram sempre os mesmos, aqueles que já decodificam. Para que a atividade fosse facilitada, um aluno copiava a palavra no quadro. Novamente percebeu-se uma prática sem ensino explícito do código. O que parece, novamente, é que a professora parte do princípio de que a criança vai aprender a ler por meio da observação de palavras, ou seja, que vai aprender a ler, lendo.

Em determinado dia de observação os alunos da professora PC tiveram também como tarefa de casa um caça-palavras, atividade em que mais uma vez teriam que ‘ler’ as palavras para encontrá-las e, novamente, retoma-se o questionamento: E quem ainda não lê? Essa prática, conforme já se mencionou, parte de uma noção de leitura, no mínimo questionável, pois não é por meio da visualização de palavras inteiras que se alfabetiza; é preciso fazer análise do fonema com as letras.

Outro momento de “aula de leitura” com a mesma professora aconteceu na biblioteca, onde, após contar a história *A vaca malhada*, PC fez alguns questionamentos aos alunos, como qual era o significado de *malhada*, por exemplo. No meio da história, as crianças também puderam fazer inferências, procurando o significado de curral; e de onde vem o queijo. Quando terminou de contar a história, PC colocou alguns livros ao alcance das crianças para que elas pudessem ler, escolhendo-os de forma aleatória, sem objetivos e propósitos claros aos alunos. Os alunos queriam ver o livro que a professora havia lido, mas ela o negou, dizendo que aquele livro não poderia ser estragado. Esse foi um momento em que houve barulho, pois o espaço é pequeno, entram e saem muitas pessoas, sem contar que as crianças que ainda não sabem ler, ficaram dispersas. Isso é evidenciado, justamente pela falta de ensino de leitura (MORAIS, 2013), e falta de objetivos e propósitos claros do professor em relação ao aluno (KLEIMAN, 2008).

Durante as observações também foram constatadas práticas que se tornaram semelhantes nas ações de duas das professoras analisadas, PB e PC, as quais fizeram o uso de atividades avaliativas, que foram mediadas da mesma forma pelas professoras, ou seja, ambas fizeram leitura para que os alunos respondessem.

PB empregou, em sua prática, as Provinhas Brasil³⁰, utilizadas em anos anteriores no País, a fim de que os alunos estudassem. Segundo a docente, ela procura na *internet* provas de anos anteriores para que os alunos estudem e se acostumem com o formato das perguntas, pois haverá o dia em que terão que fazer a prova verdadeira. Em um dos dias analisados, a professora fez uma correção coletiva, questionando uma questão assinalada pelas crianças erroneamente, a qual tinha a figura de um Papai Noel e era pedido que a criança

³⁰ A Provinha Brasil não é uma avaliação externa e sim um instrumento que oferece aos professores e gestores escolares um diagnóstico imediato do processo de aprendizagem e desenvolvimento da alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

assinallasse a alternativa que possuía a letra inicial da figura em questão. Dentre as alternativas havia uma opção “P” e outra “P” “N”. A maioria dos alunos assinalou esta última, afirmando que ele tem dois nomes.

A professora se certifica que, durante a realização da prova, as diretoras leem parte da prova. No entanto, considerando-se o fato de que a prova visa medir o nível de alfabetização das crianças, seria preciso que a criança lesse e interpretasse sozinha. Desse modo seria possível, sim, atestar em que nível as crianças estavam, dado que saber “ler é ser capaz de transformar sinais gráficos em pronúncia e significado, transformar linguagem escrita em oral”. (MORAIS, 2013, p. 53).

Em um dos dias analisados, a professora entregou um simulado aos alunos para que pudessem treinar novamente para a Provinha Brasil. Durante o simulado, a professora leu as questões às crianças e solicitou que resolvessem sozinhos, apesar de dar dicas e sugestões durante a realização da atividade.

E2, de modo institucional, acionou a professora PB, que já esperava por essa ação: a Provinha Brasil. A diretora resolveu dar as duas provas (de Matemática e de Língua Portuguesa) no mesmo dia. A diretora lia e os alunos assinalavam a questão que julgavam estar correta.

PC também utiliza como prática a utilização de atividades avaliativas, e apesar de as crianças não fazerem parte da Provinha Brasil, são mediadas da mesma forma: a professora lê as questões.

Em um dos dias analisados, os alunos de PC receberam uma prova e foram solicitados a colocar o nome e a data, mas não podiam começar, pois a professora afirmou que iria ler todas as questões, da mesma forma como foi feito em E2 no exame da provinha Brasil, por exemplo.

A primeira questão da prova trazia um quadro para ser completado com a ordem alfabética. Alguns alunos olhavam o alfabeto afixado na parede da sala e copiavam; outros conseguiram completar sem quaisquer dificuldades; e houve ainda aqueles que não conseguiram concluir a atividade. Quando todos haviam feito essa tarefa, a professora pediu que os alunos pintassem as consoantes do alfabeto de azul e as vogais de vermelho. Uma menina, que lê fluentemente e escreve com poucos erros ortográficos, surpreendeu a professora ao dizer que não lembrava o que eram as vogais. Esse fato poderia ter feito a professora se indagar acerca do quão significativas têm sido as aulas que tratam das vogais, por exemplo.

A segunda atividade da prova em exercício solicitava que a criança atentasse para as palavras inteiras e adivinhasse o que estava

escrito. Também solicitava que observasse as letras e contasse a quantidade de sílabas. Práticas estas que não se distanciam do que a professora já mostrou fazer em sua prática.

7.3.1 Outras práticas: cada qual com suas particularidades

Na seção anterior, ilustraram-se práticas que foram comuns nas ações das professoras PA, PB e PC — por exemplo, a cópiação do quadro sob seus comandos. Reservamos, para este final, práticas que se mostraram distintas entre as professoras. A professora PA, por exemplo, faz perguntas, esperando uma única resposta. Um exemplo disso aconteceu antes de passar no quadro o texto “Os animais” para os alunos copiarem. A seguir, transcreve-se o diálogo entre professora e alunos.

Professora: Os animais são seres?

Alunos: Seres humanos.

Professora: Seres vi...?

Alunos: Seres vivos.

Professora: Os seres vivos nas...?

Alunos: Nascem.

Professora: Cres...?

Alunos: Crescem.

Professora: Se reproduzem... O que é se reproduzir? Ter filhi...?

Alunos: Ter filhinhos.

Nesse diálogo constata-se que, além de a professora não ter ensinado seus alunos a lerem mediante essa atividade, não mostrando a relação grafema-fonema por exemplo, também não fez perguntas que os tornassem críticos, dado que já fez perguntas esperando previamente uma única resposta, tida como a certa. Nota-se, por exemplo, que os alunos responderam que os seres vivos são seres humanos, o que está corretíssimo, no entanto a professora não aceita a resposta, pois esperava ouvir apenas a resposta *seres vivos*. Kleiman (2008) afirma a importância do professor no processo de aprendizagem da leitura, cabendo a ele fazer novas perguntas aos alunos que os façam se questionar, pensar, criar novas perguntas. Além disso, os adultos devem apoiar e estender o significado apreendido pela criança, concretizando, desta forma, a aprendizagem que permitirá à criança apropriar-se de outros mundos por intermédio da palavra.

No momento em que a professora escrevia o texto no quadro, ela o lia simultaneamente para os alunos, para que se inteirassem pelo que estavam copiando. Uma aluna, então, questionou: “Prô, há animais carnívoros, né?” E a professora disse que mais tarde iriam discutir sobre o assunto, que o momento era propício somente para copiar. Entretanto, não houve a discussão posterior prometida. Depois, a professora fez um questionamento aos alunos: Onde vivem os animais? E um aluno responde: no zoológico. A professora negou e falou que os animais vivem na mata. Novamente, percebe-se o problema apresentado antecipadamente em que o professor “acaba explicitando ele mesmo o significado [...] prática esta que determina que a única leitura seja a do professor mediador”. (KLEIMAN, 2008, p. 42).

Durante as observações pude olhar o caderno de uma das crianças dessa turma e constatei que a professora trabalhava com as letras isoladamente, apresentando uma letra de cada vez, em ordem alfabética. Ao iniciar o trabalho com uma letra, a professora escrevia um texto no quadro que tinha predominância de palavras que iniciassem com a letra em questão. Depois, os alunos eram solicitados a circular as palavras, procurar em revistas palavras que iniciassem com a letra estudada. Também pedia que as crianças copiassem um banco de palavras, separassem as sílabas de cada palavra e contassem a quantidade de letras.

As atividades predominantes no caderno eram as de separações de sílabas. E havia atividades propondo que as crianças escrevessem palavras com as famílias silábicas (exemplo: ba, be, bi, bo, bu). Percebeu-se, pois, que não havia atividades que possibilitassem a reflexão da consciência fonêmica e, diferente disso, acredita-se que “se as crianças não tiverem sua atenção chamada para os fonemas quando elas estão aprendendo a ler, elas vão compreender mal como um alfabeto funciona”. (MCGUINNESS, 2006, p.37).

Nesse caderno também havia alguns textos copiados pelos alunos com perguntas de interpretação. No entanto, como as crianças ainda não dominam o código ortográfico, não tinham quaisquer possibilidades de resolver sozinhas, a não ser por um processo de adivinhação. Desse modo, anterior à compreensão, deveria vir o treino da decodificação que, segundo Morais (2013, p.82), “devem ser reservados momentos próprios, de maneira que essas duas atividades mentais não interfiram uma na outra.” Nesse sentido, a leitura feita pelo aluno, nesse processo inicial no aprendizado de leitura, deve ter como objetivo somente o trabalho da decodificação, com o propósito de automatizar o código.

Considerando-se o processo defendido por Morais (2013), percebe-se que, enquanto a criança está aprendendo a ler, observa apenas as regras ortográficas da língua, refletindo, por exemplo, se letras como “g” se lê como [ʃ] em palavras como ‘gente’ ou como [k] em palavras como ‘gato’, informações essenciais para a compreensão do texto. Assim, na aprendizagem da decodificação, é essencial focar somente na linguagem, apesar de se considerar relevante a compreensão de textos orais lidos pelo professor à medida que amplia o repertório de vocabulário do aluno (MORAIS, 2013).

Percebeu-se, também, que a professora trabalha bastante com separação de sílabas. Quando os alunos haviam terminado de copiar o texto “O sorvete” a professora deu uma atividade pedindo que as crianças ligassem algumas sílabas e formassem palavras, por exemplo: sa-pato = sapato; sa-po = sapo. Essa prática mostra o que se evidenciou anteriormente, de que a professora utiliza predominantemente o ensino do método silábico de alfabetização. As crianças juntaram também palavras como: sa-lada= salada; se-is = seis; se-te = sete, dentre outras. Ao juntar a palavra “saia”, um aluno disse que pensou que estava escrito sabiá, mas a professora não explorou a diferença fonética entre as duas palavras.

Como estavam estudando a letra “s”, os alunos foram orientados a recortar objetos da revista que iniciassem com a letra “s” colocar o nome ao lado da figura recortada e separar as sílabas. Depois deveriam recortar palavras que iniciasse com a letra “s”. Um aluno queria recortar “pensava”, mas a professora não o autorizou, afirmando que essa palavra não começava com a letra “s”. Novamente, não propiciou a reflexão de trabalhar o ritmo, pois a intensidade (sílabas tônicas) repousa justamente naquela em que contém a letra sob observação, ou mesmo a sua distribuição, consideração a fonologia do português.

A professora também escreveu no quadro cinco palavras iniciadas com: sa, se, si, so, su. Os alunos davam dicas que iniciavam com “c” como “circo”, mas a professora não fazia a reflexão das letras-fonemas. E, claro, em palavras escritas como ‘cinco’, o som [s] está presente no início de palavras, atestando a hipótese sonora desses alunos, ou seja, estavam tentando acertar a escrita.

A professora PB parte do princípio de que os alunos que já alcançaram fluência em leitura não precisam mais do ensino de leitura, tendo que fazer as atividades sem a mediação da professora, mostrando que acredita que, como leem, já compreendem o que leem. No entanto considera-se que é preciso ensinar o aluno a compreender. Nesse sentido, faz-se “necessária a orientação cuidadosa por parte do adulto,

mediante a criação de condições que levarão o aluno ao seu desenvolvimento pleno, tomando como ponto de partida as capacidades já desenvolvidas por ele”. (KLEIMAN, 2008, p. 193).

Um exemplo disso foi, quando após copiarem o texto de Ensino Religioso, a professora fez algumas perguntas de interpretação. Havia somente duas perguntas. A primeira questão era para assinalar as opções em que havia pessoas que amamos (opções dadas: só os que se parecem com a gente, gente de todas as idades, os amigos e a gente lá de casa, Deus e as pessoas, só quem nos dá presentes). A segunda era para pintar os corações que tinham pessoas que precisam ser amadas (nomes que estavam nos corações: crianças tristes, pobres, idosos). Essa atividade foi feita sem quaisquer questionamentos aos alunos. Eles tinham que ler sozinhos e fazer. Como dito anteriormente, a criança que ainda não lê, não conseguirá realizar a atividade sem auxílio. E a criança que lê precisa aprender a compreender. Outra incoerência percebida com essa atividade é que essas perguntas não têm a ver com o texto, então, mesmo crianças que não leram o texto conseguirão fazê-lo, portanto, não são perguntas de interpretação, como dito pela professora.

Concluído o simulado, a professora entregou uma história em quadrinhos de imagens para os alunos observarem. Disse que era uma leitura apenas para se divertir. Deu um minuto para que pudessem imaginar o que estava acontecendo na história e depois fez algumas perguntas aos alunos que estavam explícitas no texto. Ora, se é uma história de imagens, acredita-se que não haja leitura e, sim, interpretação. Para ser leitura é preciso códigos escritos (BRITTO, 2012).

Em uma das aulas observadas, a professora chamou todos os alunos em sua mesa, um por vez, para que corrigissem juntos os erros ortográficos contidos no texto que criaram sobre a família. Enquanto ia fazendo esse trabalho com uma criança, as outras ficaram responsáveis por fazer algumas atividades do livro de Língua Portuguesa. Uma atividade trazia um texto apenas para os alunos pontuar, a outra para criarem frases com algumas palavras dadas, e a última trazia algumas palavras para que os alunos identificassem o uso da letra “m” e da letra “n”.

Uma atividade interessante feita por PB foi quando ela pegou o livro *Família Alegre* de Cristina Villaça para trabalhar com os alunos. Inicialmente tapou o título do livro e pediu que fizessem inferências, tentando adivinhar qual era o título olhando as imagens. As crianças sentiram-se instigadas a descobrir. Depois ela lhes perguntou: O título é importante? Logo após, mostrou a ilustradora, a autora, explorou

bastante esse aspecto. Durante a leitura, PB foi fazendo reflexões e interpretações importantes, que são estratégias de leitura relevantes a serem ensinadas aos alunos (KLEIMAN, 2008).

Na prática de PC, percebeu-se um trabalho interessante quando contextualizou os poemas trabalhados. Os alunos conheceram aspectos da vida dos autores, pesquisaram as palavras não compreendidas, fizeram debate sobre o assunto dos poemas, práticas estas que acarretaram compreensão. Percebe-se, pois, que a professora ensina as estratégias de leitura aos alunos, servindo como um guia que direciona o aluno. Ressalta-se que o trabalho conjunto do professor com o aluno é prática imprescindível, porque faz com que ele adquira habilidades para realizar leituras de forma independente, além de ampliar seu conhecimento (BORTONI-RICARDO; MACHADO; CASTANHEIRA, 2010).

Em outro momento, PC realizou um bingo de sílabas isoladas, o que comprova sua afirmação na entrevista de que trabalha por meio do método silábico; no entanto, disse que não iria falar a sílaba, e sim o som, como havia também evidenciado na entrevista. A primeira sílaba do bingo era “vô”, então ela disse que começava com o som “vvvvvv”, a segunda sílaba era “ro”, ela disse que começava com o som “rrrrr”. Essa prática, apesar de trabalhar com os sons, não é o método fônico que se defende neste estudo, pois parte-se do princípio de que se deva trabalhar por meio de palavras.

No entanto, essa prática de mostrar os sons permaneceu com apenas seis sílabas, pois o restante das sílabas era apresentado por meio de adivinhação, por exemplo: para descobrir a sílaba “me”, a professora disse que era o início de uma fruta que é verde por fora, vermelha por dentro (melancia); para a sílaba “ri”, a professora disse que era o início de um lugar que gostamos de ir quando é calor (rio). Assim, não se está trabalhando a alfabetização de forma satisfatória, pois acreditamos que “as habilidades de manipulação de fonemas são preditivas do êxito na aprendizagem da leitura”. (MORAIS, 2014).

PC também parece trabalhar com as letras, porque houve atividades em que ela solicitou às crianças que recotassem e colassem no caderno cinco palavras iniciadas com a letra “c” e reescrevessem a palavra. Também houve atividade em que a professora entregou figuras de brinquedos e pediu que os alunos pintassem aqueles que iniciassem com a letra “b”. Os brinquedos eram os seguintes: bola, bicicleta, bilboquê, boneca, bambolê, patins. Depois que pintá-los, as crianças deveriam ligar os objetos ao seu devido nome.

A seguir, discutem-se as contribuições proporcionadas por este capítulo, tentando perceber de que forma os objetivos traçados para esta pesquisa foram respondidos.

7.4 CONTRIBUIÇÕES DO CAPÍTULO

A análise de dados revelou que as qualificações feitas pelas professoras e o tempo de serviço não atuaram como condicionantes junto aos resultados. O que mostra, supostamente, que as formações ainda não vêm dando conta de formar profissionais aptos a alfabetizarem.

Apresentam-se, agora, as respostas aos objetivos específicos traçados para esta pesquisa. O primeiro, “mapear quais concepções de leitura em etapa de alfabetização, os professores possuem”, mostrou que tanto PA, quanto PB e PC ainda não possuem uma concepção de leitura na etapa de alfabetização consolidada, pois, além de mostrarem-se confusas na entrevista, o são também na prática, apontando mais de um método e trabalhando por meio de caminhos que não são os que se defende no referencial desta pesquisa, o qual pressupõe que se ensine às crianças, de forma explícita, os sons da fala, os quais representam a escrita, de modo a se apropriarem do código, automatizando o processo.

Constata-se, assim, que, apesar de PC apresentar pistas, em sua fala, do método fônico, afirmando, por exemplo, que é relevante trabalhar com os sons das letras, pois elas possuem valor fonológico distinto em diferentes contextos, mostra em sua fala, e também na prática, o uso do método silábico e, às vezes, também do método global. Já, PA e PB ora trazem em evidência o método global, afirmando fazerem uso de textos/palavras inteiras, ora declaram que trabalham com as sílabas, para posterior ensino de palavras e textos. Nenhuma das professoras pesquisadas, então, dá mostras de conhecimentos acerca de conceitos de leitura em etapa de alfabetização.

Quanto ao objetivo “observar como os professores ensinam leitura”, as falas revelam que as professoras atribuem sobremaneira à família a responsabilidade pelo acesso à leitura (exemplo: estímulo, e, porque não dizer, ensino também), minimizando a corresponsabilidade da escola na parte que a ela cabe; e deixam entrever a ação de os alunos lerem sozinhos, sem quaisquer orientações de leitura durante o processo de ensino-aprendizagem, indo na direção oposta, pois não se defende que uma criança aprenda a ler, lendo. É preciso mostrar a relação entre oralidade e escrita, trazendo, para o plano pedagógico, questões como a do reconhecimento da relação entre letra-fonema para ascender ao

princípio alfabético. Assim, conforme já mencionado, ao falarem do modo com que alfabetizam, e ao se analisar a prática, durante as observações em sala de aula, não se percebeu consistência.

O objetivo “verificar, se nesse ensino, os professores utilizam estratégias de leitura” mostrou que as professoras utilizam-nas em poucos momentos, contudo, fazem-no de modo não controlado, intencional, ou seja, não o fazem como um recurso metacognitivo visando explorar, via ensino, as estratégias de leitura. São exemplos disso as ações de utilização de dicionário, discussão acerca de texto lido, com o intuito de alcançar a compreensão, contação de histórias, que fazem parte de estratégias facilitadoras de ensino de leitura.

Já, o objetivo “examinar se as atividades de leitura, propiciadas aos alunos, tomam o texto como unidade de ensino”, mostra que não. Pois, apesar de as professoras afirmarem, em alguns momentos, que partem do texto, não o fazem do modo apropriado, pelo menos não do modo que se o considera aqui. Entende-se por ‘texto’, aqui, algo que seja significativo para a criança; uma palavra que tenha relevância para ela pode dar mais sentido ao ato. Não adianta, por exemplo, ler um poema apenas para decorar.

O último objetivo específico traçado para esta pesquisa, “especular em que medida os professores possuem, com base em suas práticas pedagógicas, conhecimentos acerca dos processos de alfabetização e letramento”, evidenciou que possuem conhecimentos esparsos, pois, além de não trabalharem na perspectiva de uma alfabetização plena, que vise formar um leitor proficiente, não é comum a prática da contextualização, pois as professoras mostram que trabalham com textos apenas para alfabetizar, como pretexto para ensinar a gramática, não com o intuito de construir significados, de compreender a funcionalidade da escrita.

O objetivo geral, identificar em que medida a concepção de leitura dos professores, na etapa de alfabetização, é coerente com a respectiva prática pedagógica, visando à formação ou não do leitor, causou estranhamento, para dizer o mínimo, pois se havia aventando como hipótese que os professores apresentariam certo distanciamento entre a fala e prática. Acreditava-se que a fala das professoras se mostraria coerente, pelo menos em parte, com a teoria defendida neste estudo, mas o que as professoras mostraram foi certa fragilidade teórica que apareceu também em suas práticas. A pesquisa, portanto, revelou que as professoras ainda não possuem uma teoria propícia acerca da alfabetização, desconhecendo qual o melhor caminho para alfabetizar, indo, supostamente, pelo senso comum.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou, por meio dos teóricos aqui trazidos, que a alfabetização deveria ser um espaço para a criança adquirir as habilidades do ato de ler em etapa de alfabetização de modo a automatizá-las, para tornar-se letrado, ou seja, para tornar-se independente e poder exercer seu papel de cidadão ativo no mundo, tendo capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento. No entanto, os dados mostrados apontam para uma ensino incipiente, frágil, pois as escolas, ainda não se apropriaram de pesquisas com as contribuições advindas das ciências da leitura, as quais supõem que o método fônico seja o mais apropriado para alfabetizar, conforme apresentado nesse estudo.

Nesse sentido, há ainda que ressignificar as práticas de alfabetização, avançando no sentido de garantir a alfabetização plena, considerando as exigências das práticas sociais em que a leitura e escrita se revelam como alicerces para a construção de uma interação qualificada dos sujeitos nos diversos espaços.

Observou-se nas três escolas estudadas, que todas elas, de certa forma, possuem aspectos relativos a fragilidade teórica, uma vez que a alfabetização não vem sendo trabalhada da forma que consideramos adequada e alinhada ao que defendemos teoricamente, aliás o que parece haver é um não lugar, talvez até mais permissivo a não promover aprendizagem do código, e, por isso, não vem dando conta de alfabetizar com qualidade.

A triangulação entre questionário, entrevista, e a análise das práticas pedagógicas, mostraram que os cursos de graduação e as especializações não vêm dando conta de formar professores aptos a alfabetizarem; mostra, ainda, que os anos de prática pedagógica não repercutiram positivamente nas salas de aulas. Tudo isso, causa reflexão. Primeiramente com base nas contribuições de Scliar-Cabral (2013a) a qual observa falta de fundamentação teórica por parte dos professores acerca do processo de ensino-aprendizagem de leitura.

Com esta pesquisa espera-se contribuir para um melhor entendimento dos benefícios que o ensino de leitura, em etapa de alfabetização, pode ter ao fazer uso do método fônico, a partir do qual a criança aprende a correlação entre escrita e som, pensa sobre isso e atua a partir disso. Crianças que aprendem a ler a partir dessa perspectiva, de uma postura reflexiva frente ao enunciado que está a ser decodificado, de forma automatizada, passam a ser alfabetizadas mais rapidamente e

com desempenho mais acurado; isto deve ao fato de, no método fônico, o ensino de leitura ser voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades fundamentais que visam, precipuamente, ao desenvolvimento da consciência fonológica e o trabalho com decodificação.

Ainda, este estudo mostrou a importância do desenvolvimento das habilidades de leitura em sala de aula, pois muitos professores atribuem a responsabilidade à família, ou à própria criança, a qual acreditam que aprenderá a ler, lendo. É necessário, assim, ensino explícito e sistemático do código a partir de discussão fundamentada da relação fonema-grafema, essencial ao desenvolvimento da leitura fluente.

Considerando-se os múltiplos dados expostos neste estudo e os assuntos abordados é possível que se façam outras pesquisas relacionadas ao tema alfabetização, com os pontos que não tiveram foco nesta discussão, mas que, certamente se desdobram dele, por exemplo a necessária discussão acerca do currículo dos cursos de pedagogia, de modo a indagar se estão propícios a formar alfabetizadores, ou, ainda, se os livros didáticos são apropriados à alfabetização, com sólidas discussões que passam pela relação grafema-fonema. Essas e outras questões ficam como sugestão para trabalhos futuros, para aqueles que desejam contribuir para o ensino-aprendizagem da leitura em etapa de alfabetização de modo a transformar o lugar por onde transitam enquanto profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 3. ed. Porto Alegre, 2005.

ANDRADE, Maria Margarida de Andrade. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APOLLINÁRIO. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural**. São Paulo, v.33, n.2, p. 414-427, 2013.

BACK, Angela Cristina Di Palma. **A multifuncionalidade da forma verbal – sse no domínio funcional Tempo-Aspecto-modalidade: uma abordagem sincrônica**. Florianópolis: 2008. 310p. Tese (doutorado), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal: prefácio a edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **O Freudismo**. São Paulo, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

CARDOSO, Aline Casagrande Rosso Cardoso. **O papel da biblioteca escolas na formação de leitores na rede pública municipal de Criciúma (SC).** 2015. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

CARDOSO-MARTINS, Claudia. **A consciência de unidades suprasegmentares e o seu papel na aquisição da leitura.** Ribeirão Preto: Universidade Federal de Minas Gerais, v.1, n.1, 1993.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 142 p.

CAVÉQUIA, Marcia Paganini. **A escola é nossa: letramento e alfabetização, 1º ano.** 3. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

COLLELO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010, 128 p..

CUNHA, Maria Inez da Silva da; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. **Alfabetização e letramento à luz da perspectiva histórico cultural.** III JORNADA DIDÁTICA. Desafios para a Docência e II Seminário de pesquisa da CEMAD. Londrina, v.3, n.2, 95-112, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FARIA, Ana Lucia de; MELLO, Suely Amaral. **O mundo da escrita no universo da pequena infância.** Campinas, SP: Autores associados, 2005.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** Tradução Cláudia Berliner. São Paulo, Cortez, 2002.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a alfabetização.** Tradução Horácio Gonzalez. 9. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORES, Onici Claro. A importância do conceito do fonema para a formação de professores alfabetizadores. **Textura**, Canoas, n.31, p.5-15, maio/agos., 2014. Disponível em:
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1198-3223-1-PB.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. O texto na sala de aula. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIARDINELLI, Mempo. **Voltar a ler**: propostas para construir uma nação de leitores. Tradução de Vitor Barrionuevo. São Paulo: Nacional, 2010.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In

Kleiman, B. Angela (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2004.

KRATOCHVIL, Claudia. **Letramento e tecnologia**: O aprendiz estratégico crítico na era da informação. In: VENTURINI, Maria Cleci, BIAZI; Terezinha Diniz; OLIVEIRA, Sheila Elias de (orgs.). O professor no Brasil: dizeres contemporâneos. Guarapuava/PR: Editora da Unicentro, 2012.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília, n.69. jan./mar., 1996. Texto disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicações>, Acesso em: 26 out. 2013.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

McGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Tradução: Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MELO, Terezinha Toledo Melquiades de. **A alfabetização na perspectiva do letramento**: a experiência de uma prática pedagógica do 2º ano no Ensino Fundamental. 2012. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Juiz de Fora: UFJF.

MINAYO, Maria. C. S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

_____. **A Arte de ler**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), 1996.

_____. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

MORAIS, José. LEITE, Isabel. KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002. 111 p.

PAIM, Fernanda Regina Luvison. **Formação do professor em serviço: as narrativas das professoras alfabetizadoras**. 2016. 187 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

PEREIRA, Miriam Maia de Araújo. **Observação da aplicação do sistema Scliar de alfabetização: uma pesquisa piloto**. Florianópolis, UFSC, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2012.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. A leitura no livro didático do ensino médio: decodificação ou construção de sentido? **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, abril-junho. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/519/512>
Acesso em: 02 de junho de 2014.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização, baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São

Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Sistema Scliar de alfabetização:** fundamentos. Florianópolis/SC: Lili, 2013a.

_____. A desmistificação do método global. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v.48, n. 1, p. 6-11, jan./mar. 2013b. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/12142-51127-1-PB.pdf.

SCLIAR-CABRAL, Leonor; SOUZA, Ana Cláudia de. Língua portuguesa e ensino: alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. In: SOUZA, Ana Cláudia de et al. (Orgs.). **A escola contemporânea:** uma necessária reinvenção. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011.

SACHET, Claudia Milanez; BACK, Angela Cristina Di Palma. Discurso e prática de leitura em livros didáticos. In: EDUCERE, 12, out, 2015, Curitiba – PR. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** as práticas discursivas como eixo de reflexão. 2008. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. **A escolarização do leitor:** a didática da destruição da leitura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015. 123 p.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZIBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da.

Leitura: perspectivas interdisciplinares, São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. 124 p.

_____. Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, p.5-17, 2003b.

SOUZA, Ana Claudia de. **A produção de sentidos e o leitor:** os caminhos da memória. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.

VALE, Ana Paula. Leitura de palavras. In: VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda. BAPTISTA, Adriana. **Ler para ser.** Coimbra: Edições Almedina, 2014.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. **Da linguagem oral à leitura:** construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002a.

_____. **Melhor falar para melhor ler:** um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos). 2. ed. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2002b.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente; RIBEIRO, Iolanda da Silva; SANTOS, Vera Dulce Areal Moreira. **Desempenho em leitura em função do método:** Estudo Longitudinal. Centro de investigação em psicologia, Universidade do Minho: Portugal, nº2, p261-270, 2007. Disponível

em:<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11926/1/Desempenho%20em%20leitura%20em%20fun%C3%A7%C3%A3o%20do%20m%C3%A9todo.%20Um%20estudo%20longitu.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VIANA, Fernanda Leopoldina; TEIXEIRA, Maria Margarida. **Aprender a ler**: da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: Edições ASA, 2002.

VIANA, Fernanda Leopoldina. RIBEIRO, Iolanda. BAPTISTA, Adriana. **Ler para ser**: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler. Coimbra: Edições Almedina, 2014.]

VIANA, Fernanda Leopoldina. SUCENA, Ana. RIBEIRO, Iolanda. CADIME, Irene. Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In: VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda. BAPTISTA, Adriana. **Ler para ser**. Coimbra: Edições Almedina, 2014.

VIANA, Fernanda Leopoldina [et al.] – **O ensino da compreensão leitora**: da teoria à prática pedagógica - um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Almedina, 2010. ISBN 978-972-40-4362-3

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2004. p. 11-17.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Autorização encaminhada e assinada pelos professores entrevistados.



Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão -
PROPEX
Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação
- UNAHCE
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) -
PPGE
Mestranda: Claudia Milanez Sachet.
Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Cristina Di Palma Back.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Professor(a)

Contamos com a sua participação voluntária na pesquisa de dissertação, elucidando que os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão, sobretudo, sua contribuição para pesquisas realizadas na área das práticas de leitura na escola.

Sua participação se efetivará por meio do preenchimento de questionário, da integração em entrevistas e análise de algumas aulas com vistas à pesquisa e à extensão relativas à leitura e seu processo de ensino e de desenvolvimento. Serão previamente marcadas datas e horários para essas interações conforme sua disponibilidade de horário, em consonância com a disponibilidade da pesquisadora.

A acadêmica que desenvolverá os procedimentos de coleta de dados está formalmente vinculada à instituição e seu programa de pós-graduação.

Lembramos que o(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos sua autorização para o uso dos dados aferidos por meio de suas falas, entrevistas, questionários, bem como a prática pedagógica, com o intuito de produzirmos um trabalho científico (dissertação), lembrando que sua privacidade será preservada por meio da não identificação de seu nome.

Agradecemos sua participação.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi, de forma clara e objetiva, todas as explicações pertinentes à pesquisa, estando ciente de que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Compreendo que neste estudo as coletas de dados serão feitas a partir de minhas falas e do que produzirei por escrito. Autorizo o registro escrito de minhas falas e sua publicação para fins de divulgação de pesquisa, sem fins lucrativos, com a preservação de minha identidade.

Declaro que fui informado(a) de que não haverá qualquer vínculo empregatício nem recebimento de bolsa, uma vez que fui convidado(a) a participar deste estudo em caráter voluntário.

Declaro estar ciente de que posso me retirar do estudo, a qualquer momento.

Criciúma, ____ de _____ de 2016.

Professor(a) – pesquisado(a)

APÊNDICE B – Questionário aplicado às professoras pesquisadas.

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão -
 PROPEX
 Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação -
 UNAHCE
 Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) - PPGE
 Mestranda: Claudia Milanez Sachet.
 Orientadora: Prof^ªDr^ª Angela Cristina Di Palma Back.

QUESTIONÁRIO AOS DOCENTES: Este documento será utilizado para auxiliar a pesquisa de mestrado.

Dados Pessoais

Nome: PROFESSORA ____.

Escola em que trabalha: _____.

Data de Nascimento: __/__/____ Idade: ____ anos

Sexo: () Feminino () Masculino

Dados de Docência

Turma(s) em que atua:

Carga horária semanal: () 20 h/a () 40 h/a () 60 h/a

Tempo de experiência profissional: ____ anos

Informações sobre sua escolaridade

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Médio – Normal/Magistério

() Superior Qual: _____

() Pós-graduação

Situação do curso superior

() Andamento

() Concluído

() Incompleto

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Tipo de Instituição: () Pública () Privada

Modalidade de ensino: () Presencial () EAD

Nome da Instituição de Ensino

Superior: _____

Situação da Pós-graduação

Especialização

Qual área?

Mestrado

Qual área?

Doutorado

Qual área? _____

Outras atividades de formação continuada que tenha realizado nos últimos 5

anos: _____

APÊNDICE C – Entrevista feita com as professoras pesquisadas.

ENTREVISTA:

LEITOR:

• Como você descreveria um leitor? Qual a diferença entre um leitor proficiente e um leitor que não é? O que faz com que uma pessoa goste de ler? Que tipo de pessoa você acha que lê mais? O interesse pela leitura varia com a idade? Com a classe social? Com o conhecimento de mundo do leitor?

- O que você faz, enquanto professor, para que um aluno goste de ler?

- Considerando o perfil de leitor que você acaba de me dar, como deveríamos alfabetizar?

TEXTO:

• O que faz com que um texto seja mais fácil ou mais difícil?

Vocabulário? Assunto? Tamanho das frases? Tamanho das letras?

Organização e sequenciamento das ideias? Que tipos de texto você é capaz de listar? Que diferença há entre um artigo de jornal e um artigo científico?

- Em sua prática pedagógica, que tipos de textos você utiliza?

- Que tipos de atividades você propõe a partir da leitura de textos?

- E se o aluno ainda não sabe ler em sua plenitude, o que se propõe a partir do texto?

OBJETIVO:

• Por que as pessoas leem? E os alunos? Para se informar? Por lazer?

Para selecionar um produto que vão comprar? Para passar num exame?

Para operar uma máquina? Para aprenderem coisas novas?

- Você costuma traçar que objetivos de leitura na prática pedagógica? E esse objetivo fica explicitado para o aluno?

ESTRATÉGIA:

• O que você faz quando encontra uma palavra que não entende? Faz

isso sempre? Não? Por quê? Se você fosse ensinar a ler, o que você

ensinaria? E depois? E depois? Ensinaria mais alguma coisa? Esse seu

procedimento você acha válido para a sala de aula?

TAREFA:

• Com suas próprias palavras, o que você acha que acontece dentro da

mente de uma pessoa quando ela está lendo? Que diferenças você acha

que existe entre a leitura de um poema e a leitura de um classificado?

- Você, enquanto professora, explora ou não essa diferença?

APÊNDICE D – Roteiro de observação.

SALA DE AULA:

- Observar o que está fixado nas paredes (Alfabeto, atividades, textos); bem como analisar a disponibilidade de recursos didáticos (livros, computador).

PROFESSOR:

- Perceber a quem o professor faz as perguntas e quais são os tipos de perguntas (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.).

- Analisar se o professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas por parte dos alunos e que tipo de feedback dá o professor às perguntas dos alunos.

- Observar a presença do letramento na sala de aula: O professor recorre a situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula? O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida cotidiana dos alunos?

ATIVIDADES:

- Verificar se as atividades educativas têm objetivos propostos adequados e se esses objetivos ficam claro ao aluno.

- Perceber se as atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos.

ATIVIDADES DE LEITURA:

- A leitura está contemplada no planejamento do professor?

- Há diversidade de gêneros? Que tipos de textos utiliza?

- Como prepara a leitura? (Constata os conhecimentos prévios dos alunos, faz inferência, antecipação, análise do título...).

- Como anuncia a leitura? Explicita aos alunos os seus critérios de escolha? Apresenta o contexto de produção? Explora título, capa e figuras?

- Oportuniza a construção de sentidos a todos os alunos?

- Interfere adequadamente direcionando a discussão na construção dos sentidos?
- Relê trechos apontados pelos alunos?
- Que método utiliza para alfabetizar?
- Que tipos de atividades propõe para que atinjam a alfabetização plena?
- Que tipos de atividades a professora propõe a partir da leitura de textos?
- Se o aluno ainda não sabe ler em sua plenitude, o que ela propõe a partir do texto?
- Quando o aluno não entende algo que leu, o que a professora faz?

APÊNDICE E: Análise da fala das professoras – Teste piloto

Analizamos a fala das professoras, procurando averiguar a concepção de leitura em etapa de alfabetização que possuem e em que medida conduz a uma prática pedagógica significativa.

A professora P1, ao responder perguntas que envolviam a variável ‘leitor’ (Como você descreveria um leitor? Qual a diferença entre um leitor proficiente e um leitor que não é?...) afirma que um leitor incipiente é aquele que

- 1) “(...) só lê jornal, e ainda só lê as manchetes e revistas de moda, ah, leituras mais simples” (...)

Ou seja, a professora em questão não compreende a função social da leitura; em contrapartida, ainda, afirma que um bom leitor é aquele que lê leituras mais científicas. Com relação a esse posicionamento, partimos do posto de que um leitor proficiente o é em variadas situações, não se limitando ao saber científico, tendo condições de ler e interpretar códigos escritos, seja receita, bula de remédio ou um rótulo.

A professora P2 afirma que um bom leitor

- 2) “é aquele que termina um livro e já compra outro (...)”.

Essa professora também acaba limitando a função social da leitura, ao citar que um bom leitor lê apenas livros. Nesse sentido, Britto (2012) afirma que as pessoas no geral dizem que ler é bom, faz bem, porém, enxergam a leitura como algo edificante, considerando apenas os livros ou leitura das disciplinas, propriamente como ato de ler, acabando por desconsiderar as leituras utilitárias (receita de culinária, receita médica, lista de supermercado, dentre outras) e por consequência, a própria função social da leitura. Entendemos, pois, que “a vida prática está impregnada de escrita.” (BRITTO, 2012, p. 40).

A entrevista mostrou, também, que ambas as professoras, apresentam concepções dispersas, clichês, caracterizando o ato da leitura senso comum, ficando na superfície da questão. Pouco se observou quanto a uma postura mais reflexiva das docentes sobre as habilidades envolvidas no ato de ler e sobre as práticas pedagógicas que podem contribuir com esse aprendizado. Relato da professora P1, ao afirmar o que se passa na mente de uma pessoa quando lê:

3) “gente, ela viaja, ela sai do lugar onde ela tá, mas fica no mesmo lugar, entende, como? (...)”.

A professora P2 (dois), indo no mesmo viés, afirma que a pessoa que lê

4) “(...) viaja junto com a leitura...”

Ao afirmar que tipos de texto utilizam em sala, a professora P1 relata que propõe “vários tipos de gêneros textuais”, mas, ao reiterar que atividades propõem a partir da leitura, observa:

5) “(...) trabalho a palavra, trabalho a frase, formamos frases relacionadas com aquele texto, trabalho pontos ali também, né?(...)”

Assim, o que poderíamos analisar com relação a essa prática pedagógica, seria a ausência de um ensino mais explícito sobre a relação entre o fonema/grafema, no sentido de as crianças identificarem e manipularem os sons, refletindo sobre como sistema de escrita está estruturado. Além disso, percebe-se que a professora não relata a importância da interpretação a partir dos gêneros textuais propostos, mostrando utilizar os textos apenas como pretexto para ensinar a gramática, o que não se confunde com ensino de língua, dirá de leitura.

Já a professora P2 (dois) afirma começar com o lúdico, assim diz que, para alfabetizar, começa a partir de historinhas. Vamos ao exemplo dado por ela:

6) “(...) vamos supor a historinha da borboleta, pego o ovinho na folha da couve, aí pego a lagartinha, daí saiu a borboleta e começamos com a letra B... aí fazemos a historinha da borboleta, e, a partir daí, eles desenvolvem a leitura, sabem contar historinhas.”

Percebe-se, pois, preocupação em trabalhar o lúdico, mas não dá pistas de um trabalho cujo foco seja o aspecto funcional da escrita. Pela fala da professora, parece que, ao ouvir histórias, as crianças aprenderão

a ler de forma natural, sem ensino explícito, sem a devida sistematização de toda a especificidade que envolve o ensino do código. Diferente disso, para a criança “ascender à leitura, precisa também compreender o que é uma letra, os seus nomes, o valor sonoro das letras, a noção de palavra e de sílaba” (VIANA, 2002a, p. 110), além da importância de compreender para que se lê, a fim de que a leitura não seja considerada como “um meio para um fim em si mesmas, sem nenhum caráter funcional.” (BRAGGIO, 2005, p. 15).

Questionadas sobre que tipos de atividades propõem para alfabetizar para o letramento, a professora P.1 afirma:

7) “trabalhamos a história, por exemplo, em um momento de leitura a gente trabalhou com o texto ‘A joaninha quer se casar’, e ali dentro, a gente conversou, discutiu, a gente fez o bolo, fez a comida da joaninha, ali a gente trabalhou a receita, depois a gente fez o convite do casamento dela, viu quanta comida precisava ter, não precisa ser nada escrito, só na oralidade (...).”

Nesse momento, percebe-se que, ao falar de alfabetizar para o letramento, a professora deixa de lado o ensino do código e trabalha só com atividades que promovem o letramento, a exemplo do que Soares (2003b) reitera ao afirmar que os professores acabam dando exclusividade ao letramento e esquecendo-se da importância da automatização do código escrito, prática indispensável para formar leitores proficientes.

Com o mesmo questionamento, a professora P.2 diz iniciar a alfabetização da seguinte forma:

8) “Tudo tem uma historinha, tu não vai começar pelo A,B,C,D,E.. entendes? (...) Tudo tem uma história... tipo, dia do índio, começou com a historinha do índio, depois a letra I.”

Novamente, ao falar de letramento, parece que há a necessidade de iniciar a partir de histórias, a partir do “todo”. Mas aqui, diferentemente da professora P.1, ela não relata a importância de debater, logo já mostra as crianças as letras. Assim, além de não proporcionar o ensino da relação som/grafia, não promove a interpretação.

Ao relatar o que fazem no momento da leitura quando encontram

uma palavra que não entendem, prática que faz parte das estratégias utilizadas e ensinadas aos alunos, a professora P.1 diz:

9) “Eu pesquiso na *internet*, no doutor Google... e trabalho o dicionário com os meus alunos que são pequenos né, até pra trabalhar a ordem alfabética.”

E a professora P.2, no mesmo viés, retrata:

10) “Eu procuro no dicionário, a maioria das vezes faço isso, para ensinar também, é o caminho mais fácil (...).”

Ambas as professoras consideram que quando se encontram palavras desconhecidas, há estratégias de leitura que devem ser utilizadas. No entanto, nomeiam somente a busca no dicionário, não citando a inferência lexical, que também é imprescindível no encontro do significado de palavras por meio do próprio contexto do texto, ou por meio de conhecimentos já adquiridos pelo leitor.

Considerando os dados apresentados, encontramos respostas que diferem do nosso aparato teórico, o que encontramos nas escolas foi um cenário de fragilidade teórica e o relato de práticas difusas. No entanto, se tecemos críticas, não é com a função de responsabilizar os sujeitos, mas de mostrar a necessidade da criação políticas públicas que contribuam para a qualificação do ensino.