

**ALFABETIZADORAS E LEITURA: REFLEXÕES SOBRE SUAS
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS****LITERACY AND READING: REFLECTIONS ON THEIR CONCEPTIONS
AND PRACTICES****ALFABETIZADORAS Y LECTURA: REFLEXIONES SOBRE SUS
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS**

Lais Fernanda Espósito BARBOSA¹
Elianeth Dias Kanthack HERNANDES²

RESUMO: Este artigo apresenta uma breve reflexão qualitativa sobre a importância da leitura nos primeiros anos de alfabetização da criança de 6 a 8 anos de idade. Tomando como referência autores como Mortatti (2000); Freire (1994); Smith (2003); e dados do Ministério da Educação referentes a situação da alfabetização no Brasil, dialogamos com os estudiosos Gatti (2009); Giroux (1999); Libâneo (2012); dentre outros, com o objetivo principal de compreender as concepções das docentes sobre leitura, bem como sua prática em sala de aula, norteados pela hipótese: as alfabetizadoras têm praticado a leitura como simples ato de codificação e decodificação, limitando a significação textual. Partimos da compreensão de que a prática da leitura é imprescindível a qualquer cidadão por ampliar a visão de mundo ao inserir um leitor competente em nossa sociedade. Neste contexto, refletimos sobre as concepções e práticas de leitura de três alfabetizadoras, de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo e concluímos que, infelizmente, encontramos práticas de leitura do século XIX presentes no contexto escolar, impedindo assim a formação de leitores com capacidade de análise e crítica.

Palavras-chave: Alfabetizadoras. Concepções e práticas. Leitura

ABSTRACT: This article presents a brief qualitative reflection on the importance of reading in the first years of literacy of children from 6 to 8 years of age. Taking as reference authors such as Mortatti (2000); Freire (1994); Smith (2003); and data from the Ministry of Education concerning the situation of literacy in Brazil, we dialogued with the scholars Gatti (2009); Giroux (1999); Libâneo (2012); among others, with the main objective of understanding the teachers' conceptions about reading, as well as their practice in the classroom, guided by the hypothesis: literacy teachers have practiced reading as a simple act of codification and decoding, limiting textual meaning. We start from the understanding that the practice of reading is indispensable to any citizen for expanding the worldview by inserting a competent reader in our society. In this context, we reflect on the conceptions and practices of reading of three literacy teachers, from the 1st and 2nd year of elementary school, of a municipal public school in the interior of the state of São Paulo, and we conclude that, unfortunately, in the school context, thus preventing the formation of readers with analytical and critical capacity.

Keywords: Literacy. Conceptions and practices. Reading

¹ Mestranda em Educação (FCT/UNESP). Universidade Estadual Paulista, campus Presidente Prudente, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5525-1961>. E-mail: laisferbarbosa@hotmail.com

² Doutora em Educação (FFC/UNESP). Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0667-882X>. E-mail: netezeu@gmail.com

RESUMEN: Este artículo presenta una breve reflexión cualitativa sobre la importancia de la lectura en los primeros años de alfabetización del niño de 6 a 8 años de edad. Tomando como referencia autores como Mortatti (2000); Freire (1994); Smith (2003); y datos del Ministerio de Educación referentes a la situación de la alfabetización en Brasil, dialogamos con los estudiosos Gatti (2009); Giroux (1999); Libâneo (2012); y en el sentido de que las alfabetizadoras han practicado la lectura como simple acto de codificación y decodificación, limitando la significación textual. Partimos de la comprensión de que la práctica de la lectura es imprescindible a cualquier ciudadano por ampliar la visión de mundo al insertar un lector competente en nuestra sociedad. En este contexto, reflexionamos sobre las concepciones y prácticas de lectura de tres alfabetizadoras, de 1º y 2º año de la Enseñanza Fundamental, de una escuela pública municipal del interior del estado de São Paulo y concluimos que, lamentablemente, encontramos prácticas de lectura del siglo XIX presentes en el contexto escolar, impidiendo así la formación de lectores con capacidad de análisis y crítica.

Palavras clave: Alfabetizadores. Conceptos y prácticas. Lectura

Introdução

Este trabalho versa sobre as concepções das alfabetizadoras e as práticas pedagógicas voltadas à apropriação da leitura, desenvolvidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de 1º e 2º ano, cujas turmas encontram-se alunos em processo de alfabetização. Por se tratar de prática pedagógica, voltamos a atenção para a construção do saber e do fazer das docentes, bem como para os seus alunos. Entender as concepções mobilizadas pelo professor, na prática de leitura e sua compreensão sobre o que é ler, caracteriza-se como elemento fundamental deste estudo. Interessados na leitura, em especial no desenvolvimento de leitores plenos, consideramos a concepção do sentido de ler, para o professor, como um dos elementos que nos levou à compreensão mais apurada do seu modo de ensinar e da sua posição sobre a leitura com as crianças. Durante todo o processo de construção deste artigo, buscamos aportes teóricos para sua sustentação a fim de compreendermos, com maior propriedade, o fenômeno investigado.

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. (SOARES, 2003, p. 14).

Assumimos os eixos: concepção e prática docente nos anos iniciais da alfabetização, que nos permitiu diálogos importantes com diversos estudiosos, para melhor compreensão sobre os saberes das docentes e suas implicações na construção do conhecimento pelo aluno. Esses diálogos, foram constituídos para contribuir com a discussão sobre as concepções que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem sobre o que significa ler, e se a prática realizada em sala condiz com suas concepções, ou seja, se a teoria e a prática se sustentam. Nessa perspectiva, o artigo foi organizado da seguinte maneira: inicialmente tratamos a respeito da formação de leitores no Brasil, na sequência explanamos o que entendemos por leitores, nossa metodologia de estudo utilizada com as alfabetizadoras bem como suas concepções e práticas e por fim as considerações finais onde refletimos como essa modalidade de ensino tem contribuído para a formação de leitores plenos, em relação as crianças que estão iniciando seu processo de alfabetização.

A formação de leitores no Brasil

Ao iniciarmos nossas reflexões sobre o contexto da Alfabetização no Brasil, percebemos a preocupação do Ministério da Educação (MEC) em formular uma política educacional denominada “Mais Alfabetização”³ que visa atuar no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, aplicada às crianças regulares de escolas públicas do 3º ano do Ensino Fundamental, que apontou em seus resultados grande porcentagem de estudantes nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática).

De acordo com os dados da ANA, divulgado pelo jornal O globo em 2017, percebemos que 56% dos alunos brasileiros de escolas públicas urbanas e rurais, do 3º ano do Ensino Fundamental, estavam nos níveis mais baixos de proficiência leitora, nível 1 e 2. Estes níveis se referem a codificação e decodificação de textos simples, curtos e mensagens explícitas, isto é, somente uma pequena porcentagem dos estudantes desenvolveram a proficiência leitora tão necessária para formação de cidadãos que tenham autonomia e senso crítico. Nesse contexto, surgiu nosso questionamento que

³ Criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, o programa visa apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental, por meio de assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis.

norteará as discussões desse trabalho: Quais concepções as alfabetizadoras possuem sobre ler e como são suas práticas em sala de aula? Essa questão guiou-nos a seguinte hipótese – as alfabetizadoras têm praticado a leitura como simples ato de codificação e decodificação limitando a significação textual.

Mortatti (2000) registra que, na sua gênese, no final do século XIX, o ensino da leitura era considerado como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação”. Essa lógica foi transposta para a sala de aula, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização. Segundo essa autora, a partir de então, são adotados, ora os chamados métodos sintéticos (silábicos ou fônicos), ora os denominados métodos analíticos (global). Esses métodos tinham a intenção de padronizar as aprendizagens da leitura e da escrita, e com essa finalidade, contavam com o apoio de cartilhas que passaram a ser amplamente utilizadas, como livro didático, para o ensino da leitura e da escrita.

O desenvolvimento dos métodos analíticos, sintéticos e simultâneos, consolidou o uso da silabação e soletração, como processos intermediários para a aprendizagem da leitura. O significado do que estava sendo lido era assegurado pelos recursos figurativos e simbólicos que acompanhavam as letras, sílabas e as palavras. O primeiro exemplo de material utilizado, que podemos citar na história da alfabetização no Brasil, foi a Cartilha Maternal⁴ de autoria de João de Deus, publicada em 1876, em Portugal, e trazida para nosso país com algumas adaptações. Tanto essa cartilha, como as que foram sendo produzidas nos séculos XIX e XX, tinham como principal característica o progresso passo a passo, ou seja, decorava-se o alfabeto, soletrava-se, decodificavam-se palavras isoladas, frases e por fim textos. Sendo este um caminho árduo que infelizmente é encontrado até hoje na realidade escolar.

Atualmente, percebe-se que esse progresso passo a passo, possui um tempo e uma série estipulada para acontecer, sendo que a criança fica limitada, pois este ou aquele aprendizado ainda não lhe é próprio para sua idade.

Grande parte das escolas tem ensinado uma leitura baseada nos olhos de outrem, que são caracterizadas por serem incontestáveis e carregadas de “verdades”, com pouco sentido e manipuláveis, que procuram manter uma população passiva e sem

⁴ Sobre a Cartilha Maternal, de João de Deus, e as suas primeiras divulgações no Brasil, designadamente por parte de Silva Jardim, na Província de Espírito Santo e, posteriormente, na Província de S. Paulo, pode ser consultada Mortatti (2000, p. 48).

contestações e que só toma forma perante a maneira que o professor lida com essa ferramenta.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes, que podem ser compreendidos como pessoas que fazem uso da leitura de modo a atender uma simples necessidade ou exercer atos complexos de cidadania.

Já no contexto da Base Nacional Comum Curricular “a leitura é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas ou em movimento e ao som, que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 70). Desse modo, o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.

No entanto, o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), realizado com pessoas entre 15 a 64 anos de idade e divulgado em 2018, revela que temos analfabetos funcionais entre 29% dos brasileiros e 71% considerados funcionalmente alfabetizados, sendo que deste percentual somente 12% possuem a compreensão plena do que leem (com capacidade de análise e crítica).

Este fato nos remete à afirmação de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 286):

[...] desligado da busca constante de significação, o texto se reduz, no melhor dos casos, a uma longa série de sílabas sem sentido. Quando chegou ao final da linha, a criança esqueceu o começo, não porque tenha uma falha de memória, mas sim porque é impossível reter na memória uma longa série de sílabas sem sentido.

De acordo com as autoras, percebemos que a prática da leitura, em grande parte das escolas, tem limitado o texto a uma longa série de sílabas sem sentido, pois não se busca a significação das palavras, mas sim sua codificação e decodificação.

O que consideramos por leitores?

Dentro desse contexto, saber decodificar sílabas e formar um leitor demandam diferenças a serem consideradas. Para a primeira, trata-se de decifrar a mensagem impressa na informação visual, expressada por meio das sílabas que formam as palavras, enquanto que, na segunda, o sujeito leitor é induzido a aprender a compreender, interpretar e inserir-se no universo do pensamento do autor da obra,

compartilhando ideias, ou contrapondo-se ao que analisa, utilizando-se nesse processo a informação não visual. Isto quer dizer que os conhecimentos prévios que o leitor traz consigo se fazem presentes em todo o momento de compreensão do que é lido.

Neste sentido, não podemos considerar como leitor um estudante que tenha sua leitura limitada a um processo de decodificação, porque o ato de ler é muito mais do que apenas aspectos de decodificação do escrito. A leitura proporciona ao indivíduo o contato com o seu significado seguindo-se de seu conhecimento de mundo. Isto explica o fato de várias pessoas, ao lerem o mesmo conteúdo, possuírem compreensão e interpretação de modo diversificado, ao interagir com o texto, pois o significado está para além das palavras. Desse modo, concordamos com Smith (2003), quando ele afirma que:

Certamente, não há necessidade de uma explicação especial sobre como a compreensão deve ser ensinada. A compreensão não é uma nova espécie de habilidade que deva ser aprendida, para a realização da leitura, mas é a base de todo aprendizado. Mas, pode acontecer de ser ensinado, na escola, o contrário da compreensão, com as crianças sendo instruídas a “decodificarem” corretamente e a não fazerem “adivinhações”, se estão incertas. Pode-se esperar que até mesmo aprendam a ler com materiais e exercícios especificamente planejados para desencorajar ou evitar a utilização da informação não – visual. (SMITH, 2003, p. 194)

Com a afirmação de Smith, podemos observar que a escola pode ser um espaço de práticas sociais de leitura, como também um ambiente limitador e inibidor na formação de leitores plenos.

Diante desse contexto é imprescindível o olhar atento e cauteloso do professor alfabetizador para proporcionar contextos que possibilitem práticas sociais de leitura. De acordo com Foucambert (1997) não se pode limitar o ato de ler ao mero passar os olhos por algo escrito ou oralizar o que se lê. O ato de ler significa muito mais do que isso, ele se baseia em questionar o mundo e a si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita e que se pode construir novas respostas tomando como base as novas informações do que se leu.

É relevante afirmar que os significados do texto se baseiam em sistemas interacionais esquematizados para o leitor; já os do escritor relacionam-se com ele na forma de interação. Segundo Koch e Elias (2008), a leitura está além de apenas ocupar um importante espaço na vida do leitor. Para as autoras, o ato de ler constitui-se da junção entre pessoas sociáveis com a linguagem sociocognitiva, o que lhes possibilita um contato eficaz com elementos significativos do texto. Sendo assim, o leitor é posto

em contato direto com as palavras, de maneira peculiar, percebendo o elevado grau de sentido que elas preservam.

Observando esse contexto, ressaltamos a importância do trabalho do alfabetizador para que este possibilite leituras significativas, rompendo com práticas mecanizadas e enraizadas ao longo de várias décadas que demonstraram, por meio de dados no início apresentados, um grande fracasso.

Metodologia do estudo com as alfabetizadoras

Para a realização desse trabalho foram escolhidas professoras de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo, totalizando três docentes. A pesquisa se desenvolveu com base em uma abordagem qualitativa, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994) neste tipo de investigação o pesquisador vai até o local ou até o grupo pesquisado e torna-se o principal instrumento de coleta de dados, além disso, os dados recolhidos são apresentados quase sempre como texto sendo essa forma de expor os resultados que poderá abarcar as minúcias de um objeto analisado qualitativamente. Dentre outros aspectos, o significado que as pessoas atribuem àquilo que as cerca e sobre as próprias vidas é de suma importância para o pesquisador qualitativo.

Neste sentido, realizamos um estudo de caso, por ser uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram os indivíduos a determinada decisão e “se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto, flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Em relação às técnicas empregadas para desenvolver o presente trabalho, utilizamos o questionário semiaberto e as observações realizadas em sala de aula, no momento em que as docentes oportunizaram situações de leitura.

Professoras alfabetizadoras e suas concepções

Para identificarmos as concepções das professoras alfabetizadoras do 1º e 2º ano da escola pública municipal pesquisada, elaboramos um questionário semiaberto⁵

⁵ O questionário semiaberto possui esse nome por conter algumas questões fechadas e outras abertas a fim de melhor embasar a pesquisa realizada.

conteúdo quatorze perguntas. A primeira parte do questionário estava voltada a desvelar quanto tempo essas educadoras tinham de experiência, se costumavam ler livros sem ser os relacionados ao trabalho, quantos livros liam em média por mês e quanto tempo ministravam aulas para aquele mesmo ano.

No segundo momento, as perguntas estavam voltadas em observar quais eram suas concepções sobre o que é ler e suas metodologias para a utilização do livro infantil. Para isso, selecionamos várias obras infantis de diferentes gêneros, formatos e estruturas textuais e pedimos, no momento do horário de trabalho pedagógico coletivo, para que escolhessem três obras e depois respondessem ao questionário sobre o motivo pelo qual selecionaram aquele livro e como pretendiam trabalhá-los em sala de aula.

Nos limites deste artigo, não pudemos esmiuçar todas as respostas das docentes, no entanto trouxemos em pauta os aspectos mais relevantes a serem refletidos neste trabalho.

Em se tratando do perfil das alfabetizadoras, que por motivos éticos foram denominadas de P1, P2 e P3, analisamos as perguntas sobre idade, qual turma ministra aulas, quanto tempo atua no magistério, na escola e na etapa que atualmente leciona e se possui magistério, graduação e especialização.

Desse modo, foi possível refletirmos sobre o perfil das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de proporcionar um melhor embasamento sobre suas concepções no decorrer deste trabalho.

Quadro 1 – Quanto ao perfil docente

P1	Idade 34 anos, sexo feminino, atua a 10 anos no magistério e está a 9 anos na escola, sendo 7 no 1º ano. Fez magistério no CEFAM, pedagogia, psicologia e especialização em psicopedagogia.
P2	Idade 40 anos, sexo feminino, atua a 10 anos no magistério e está a 8 anos na escola, sendo 4 no 2º ano. Fez magistério no CEFAM, letras (presencial) e pedagogia (semipresencial).
P3	Idade 34 anos, sexo feminino, atua a 2 anos no magistério e está a 2 anos na escola, sendo este o segundo ano que está no 2º ano do E.F. Possui magistério no CEFAM, graduação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia.

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras junto às alfabetizadoras - 2018

De acordo com as respostas das docentes, acima explicitadas, pudemos perceber que as três alfabetizadoras estão na faixa etária entre 30 a 40 anos de idade e que todas possuem magistério e nível superior em pedagogia. Além disso, duas docentes possuem especialização em psicopedagogia e a P1 e P2 possuem mais uma graduação, psicologia e letras, respectivamente.

Diante desse contexto, concordamos com Imbernón (2011) em relação ao papel da formação inicial:

Nas últimas décadas fizeram-se muitas pesquisas sobre o conhecimento profissional dos professores. Sabemos que dificilmente o conhecimento pedagógico básico tem um caráter muito especializado, já que o conhecimento pedagógico especializado está estreitamente ligado à ação, fazendo com que uma parte de tal conhecimento seja prático, adquirido a partir de experiência que proporciona informação constante processada na atividade profissional. A formação inicial deve fornecer base para se adquirir esses conhecimentos especializados (IMBERNÓN, 2011, p. 60).

Com essa afirmação, percebemos que o conhecimento profissional pedagógico é composto não somente pela formação inicial do educador, mas também por meio de suas vivências e práticas do cotidiano. Porém como Imbernón (2011) ressalta, a formação inicial deve fornecer base para que a prática pedagógica tenha caráter especializado.

Em continuidade com as respostas das docentes, vamos observar o que falaram a respeito de seu contato com os livros e se tiveram formação continuada voltada a leitura.

Quadro 2- Quanto ao contato com os livros e formação continuada sobre leitura

P1	Em minha infância meus pais leram livros para mim poucas vezes. Atualmente leio um livro por mês apenas. Em relação a formação continuada participei do “Ler e escrever ⁶ ”.
P2	Meus pais leram poucas vezes para mim quando era pequena. Atualmente leio cerca de dois livros por mês. Participei dos cursos “PNAIC ⁷ ” e “Ler e escrever”.
P3	Meus pais nunca leram livros para mim quando eu era criança. Até hoje não tenho hábito de ler livros, não leio nenhum livro sem ser os relacionados ao trabalho. Em relação a formação continuada participei do “PNAIC” e “Ler e escrever”

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras junto às alfabetizadoras - 2018

Para que compreendêssemos a maneira que as professoras observavam a leitura foi necessário, primeiramente, analisarmos a relação que elas tinham com os livros desde sua infância. De acordo com as respostas mencionadas acima, pudemos verificar que o contato com obras infantis era escasso entre as educadoras no período de sua infância. Este fato revela que a maioria dos docentes vieram de uma geração cujos livros eram raros de serem encontrados e com preços altos, que dificultavam sua

⁶ É um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino.

⁷ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi realizado com o intuito de capacitar as alfabetizadoras para que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade.

acessibilidade, tornando assim uma cultura de poucos leitores. Além disso, no século XX, muitas pessoas eram moradores nas zonas rurais onde a escolarização não era valorizada e sim o trabalho braçal.

Somente, a partir do final do século XX, com a transição dos habitantes do campo para a cidade é que a necessidade da leitura se tornou mais evidente, porém como muitos pais eram analfabetos e os livros eram caros, o ato de ler continuou adormecido, sempre relacionado a escola.

Desse modo, percebemos que, grande parte dos professores, ainda carregam consigo as marcas de uma geração não letrada e que este fato permite com que muitos profissionais não valorizem a leitura em seu sentido pleno, dentro da realidade escolar. Notamos que a professora 3, afirma que até hoje (fase adulta) não tem o hábito de leitura, no entanto, o ato de ler não deve ser considerado um hábito, mas sim uma busca do leitor em atender necessidades sociais e cognitivas. Para Kleiman (1989, p. 10), “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

Esse contexto, nos auxiliou a compreender porque as educadoras responderam que leem pouco ou nenhum livro na idade adulta, porém um fato alarmante é que, embora elas tenham frequentado cursos de nível superior e especializações, como também as capacitações de formação continuada, estes não foram suficientes para romper com a cultura não-leitora que essas gerações de professores vieram. Desse modo, concordamos com Giroux (1999) quando ele fala a respeito dos programas de treinamento de professores. De acordo com o autor:

[...] os programas de treinamento de professores que enfatizam somente o conhecimento técnico prestam um desserviço tanto a natureza do ensino quanto a seus estudantes. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles examinem a natureza subjacente dos problemas escolares. (GIROUX, 1999, p.159)

Neste sentido, verificamos que, na ânsia em formar pedagogos polivalentes e que dominem vários conteúdos e temas transversais, os cursos de formação inicial e continuada não tem conseguido suprir mazelas enraizadas da sociedade em nossos docentes, como por exemplo, leitura e escrita.

No entanto, se temos professoras que leem pouco, dentro da realidade escolar, resta-nos verificar: como esse docente compreende o que é ler?

Quadro 3- Para você, o que é ler?

P1	Ler é interagir com o mundo, viajar sem sair de casa. É construir novos conhecimentos.
P2	Ler é aprender, viajar em um novo mundo sem sair do lugar, cultivar e vivenciar novas experiências.
P3	Ler é aprimorar o conhecimento.

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras junto às alfabetizadoras - 2018

Diante do exposto, percebemos que os três sujeitos respondem com propriedade a questão. Verificamos que nenhuma docente restringiu a definição de ler somente à decodificação, ampliando assim suas perspectivas.

Ecco (2010 p.16) afirma que:

O ato de ler é um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações[...] É um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializa outras. Permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e/ou fenômenos com os quais defrontamo-nos (versão *on-line*).

Neste sentido Freire (1994), declara:

Não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. [...]Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetizar tem, no alfabetizar, seu sujeito (FREIRE, 1994, p. 19)

Diante deste fato, percebemos a importância do olhar das professoras em relação ao ato de ler, em vê-lo como algo que permite a criança muito mais do que uma simples decodificação de palavras e sim um instrumento precioso que proporciona aos alunos uma realidade além do que as por eles vividas.

No entanto, embora as alfabetizadoras não tenham limitado a leitura a mera decodificação de sílabas, nenhuma docente relaciona o ato de ler a atribuição de significados e sim ao desenvolvimento da imaginação e nesse sentido, há uma limitação nas respostas.

O fato das docentes terem pouco contato com livros e leitura, interfere nas suas concepções sobre o que é ler e também na forma em que selecionam livros para seus

alunos. As respostas abaixo, foram respondidas após as alfabetizadoras terem escolhido três obras infantis, no momento de horário de trabalho pedagógico coletivo. Foram disponibilizados diferentes gêneros textuais, com vários modelos, tamanhos (grandes e pequenos), poucas páginas, muitas páginas, ilustrações grandes e livros com poucas ilustrações. Após a escolha, dentre várias histórias infantis ofertadas, as docentes responderam quais eram seus critérios para selecionar os livros para seus alunos.

Quadro 4- O que leva em consideração ao selecionar livros para seus alunos?

P1	Ao escolher uma história primeiramente eu leio e tento me colocar no lugar dos meus alunos. Se a história me encanta, com certeza eles também vão adorar. As leituras são sempre feitas com entonação e as crianças nem piscam, mergulham no mundo da imaginação.
P2	Ao selecionar um livro, busco mostrar o que podem conhecer em cada história depende do momento que a sala pode estar passando (comportamento) e me baseando conforme a sequência didática trabalhada ou os projetos desenvolvidos.
P3	Procuro selecionar livros que sei que vão prender atenção dos alunos e que possa trazer boas experiências e incentivo na leitura das crianças.

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras junto às alfabetizadoras - 2018

Percebemos, por meio das respostas acima, que o critério de seleção de livro para as docentes está limitado a um auxiliar pedagógico. Tanto a professora 1, quanto a 3 priorizam em observar se o livro é atrativo ou não. Já a professora 2 escolhe o livro com o critério de que este auxilie no comportamento dos alunos ou nos conteúdos que estão sendo trabalhados. Diante dessas respostas, podemos refletir sobre as primeiras experiências que as crianças em fase de alfabetização têm tido com os livros infantis. Desde muito cedo, os alunos possuem contato com uma leitura baseada em ensinamentos de conceitos e moral, podendo assim o desenvolvimento de leitores ativos e críticos.

É importante ressaltar que os textos não são originariamente escritos com fins pedagógicos, isto é, eles sofrem uma didatização tanto pelas cartilhas quanto pelos professores.

A leitura, na infância, satisfaz as necessidades e interesses das várias fases de desenvolvimento, de maneira demasiado unilateral. Quando, mais tarde, os interesses se modificam (diminuindo o amor da aventura), muitas crianças param completamente de ler. A motivação para a leitura é demasiado fraca (BAMBERGER, 1995, p.20)

Com a afirmação de Bamberger, testemunhamos o que ocorre com várias crianças no decorrer do processo educacional. Desse modo, percebemos como a

maneira do trabalho pedagógico com os livros infantis influencia na formação de estudantes leitores ou de não leitores.

Neste sentido, buscamos contrapor as concepções das docentes com suas práticas em sala de aula, a fim de observar como tem sido o trabalho com a leitura na fase de alfabetização.

Professoras alfabetizadoras e suas práticas

Após a aplicação do questionário semiaberto, anteriormente assinalado, observamos as alfabetizadoras em sala de aula semanalmente, por um período de dois meses, nos momentos em que utilizaram os três livros escolhidos e em situações que envolviam práticas de leitura.

Não tivemos a intenção em detalhar e comparar o trabalho específico do 1º e 2º ano, mas sim em refletirmos como a escola, em especial a pública, tem limitado a formação de leitores, por meio de atividades que perduram por séculos e que ainda se encontram enraizadas no contexto escolar, limitando os alunos a conhecimentos básicos de codificação e decodificação, impedindo assim, que estes se tornem cidadãos com capacidade de análise e crítica.

Libâneo (2012) já alertava sobre sua inquietude em relação aos conhecimentos básicos ofertados para os alunos da escola pública e o empenho dessa instituição em dedica-los mais assistencialismo do que qualidade de ensino. De acordo com o autor:

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino). (LIBÂNEO, 2012, p. 23)

Com essa afirmação, percebemos que embora os dados alarmantes sobre a situação da leitura no Brasil não sejam recentes e demonstraram inóxia melhoria no decorrer dos anos, poucas políticas públicas foram voltadas ao assunto e suas ineficiências se referem ao fato de se garantir aos alunos de escola pública aprendizagens mínimas para sua sobrevivência.

Nas observações realizadas nas salas das alfabetizadoras, constatamos que as três docentes leram os livros (escolhidos no horário de trabalho pedagógico), em voz

alta⁸ e de modo didatizador. A professora P1 que no início voltou sua resposta dizendo que ler é “*interagir com o mundo, viajar sem sair de casa, é construir novos conhecimentos*” quando terminava de realizar a leitura dos livros infantis sempre associava com os conhecimentos que estavam sendo trabalhados em sala de aula, pedindo para as crianças contarem com ela quantos personagens haviam na história, se o livro tinha numerais, quantas páginas havia na obra infantil e como chamavam os animais que estavam nas ilustrações (porco, urso, etc).

Essa mesma característica foi apresentada pelas demais alfabetizadoras, ou seja, embora as professoras P1 e P2 tivessem falado sobre a importância de ler para o desenvolvimento da imaginação e a professora 3 sobre “*aprimorar o conhecimento*”, na prática, a leitura dos livros foi utilizada com o simples objetivo de complementar os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos em sala de aula.

Em relação aos momentos que observamos em situações de práticas de leitura, selecionamos os aspectos principais para nossa reflexão neste trabalho. Para mais fácil compreensão, colocamos algumas imagens de atividades que as alfabetizadoras aplicaram com seus alunos em sala de aula.

Imagem 1: Complete com as letras faltosas



Fonte: Atividade colada no caderno de classe dos alunos – 2018

Notamos com essa atividade, que a metodologia para o trabalho com a leitura se baseia nos processos tradicionais, onde é necessário partir do “simples para o

⁸ Leitura realizada de modo que outra pessoa escute o que está sendo lido. Geralmente é utilizada no contexto de alfabetização no momento inicial da aula, chamado de leitura deleite, para desenvolver o comportamento leitor nos estudantes.

complexo”, ou seja, letras, sílabas, palavras, frases e por fim textos. Além de limitar a criança em completar apenas com as letras, a alfabetizadora também pediu para que os alunos lessem a palavra formada silabando, ou seja, decodificando as sílabas. Porém Smith (2003) afirma que a palavra deve ser reconhecida como um todo e não como uma sequência de letras, pois analisar as letras, isoladamente, dificulta a compreensão do que é lido.

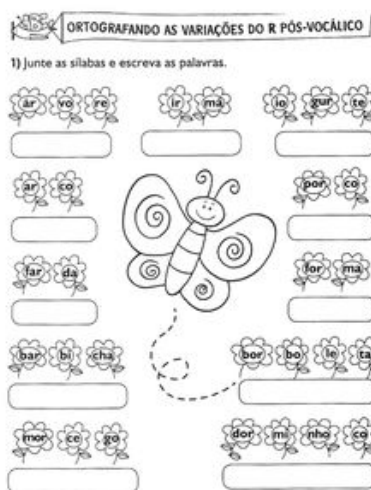
Ghedin (2003) ressalta que os professores devem ser profissionais reflexivos, que não limitem a sua prática a uma mera técnica, de acordo com o autor:

É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. (GHEDIN, 2003, p. 137)

Infelizmente a escola, ao invés de ser um espaço de reflexões e novas ideias, acaba apresentando sempre as mesmas práticas e procedimentos antiquados, que mesmo demonstrando resultados insuficientes, não são abandonados por grande parte dos alfabetizadores brasileiros. O professor quando assume uma postura reflexiva, não se limita em fazer seu trabalho sempre da mesma maneira. Este vai em busca de novos saberes para aprimora-lo em sala de aula e problematizar não só seus conhecimentos como também a função que exerce no contexto escolar.

Voltamos agora nossa atenção a outro modelo de atividade oferecida por uma das alfabetizadoras e que foi colada no caderno de classe das crianças.

Imagem 2: Atividade: Junte as sílabas e escreva as palavras



Fonte: Atividade colada no caderno dos alunos – 2018

A proposta dessa atividade, era fazer com que os alunos juntassem as sílabas para, em seguida, lerem as palavras formadas. Após concluírem o exercício, percebemos que, grande parte das crianças não tiveram êxito no momento da leitura. Ora, se as alfabetizadoras começam do “simples para o complexo”, por que tantos alunos encontram dificuldades na hora de lerem as palavras? Smith (2003) afirma que a leitura não depende somente da informação visual, ela também necessita das informações não-visuais, quer dizer, dos conhecimentos prévios dos alunos para que haja a significação do que é lido.

Observando que alguns alunos não tinham conseguido realizar a leitura, a professora colocou as palavras na lousa, como abaixo exemplificamos:

<i>árvore</i>	<i>tarde</i>
<i>irmã</i>	<i>barbicha</i>
<i>iogurte</i>	<i>morcego</i>
<i>arco</i>	<i>forma</i>
<i>porco</i>	<i>borboleta</i>

A docente escreveu as palavras na lousa com letra cursiva e destacou, com giz colorido, a família silábica: “ar-er-ir-or-ur”, pois para ela, as crianças haviam tido dificuldade na leitura, por ainda não estarem familiarizadas com as sílabas, classificada por ela como: “*sílabas complexas*”. No entanto, complexo mesmo, foi a explicação da professora que, em um primeiro momento, estava trabalhando com a junção das sílabas para formar as palavras e, em seguida, circulou uma partícula da sílaba para ensinar outra família silábica. Após essa desconexa explicação, ela pegou sua régua de lousa e apontou as sílabas de cada palavra e pediu para as crianças lerem em voz alta, todas ao mesmo tempo, silabando. Depois cada aluno, individualmente, leu uma palavra em voz alta, ainda com o auxílio da alfabetizadora que mostrava as sílabas com a régua.

Diante da situação mencionada, notamos como os docentes tem perdido sua autonomia profissional. Muitos são treinados, pelos cursos de formação inicial e continuada, tecnicamente para desenvolver determinados conteúdos, porém quando se deparam com a dificuldade de seus alunos em aprenderem algo, no nosso caso dificuldade para lerem as palavras, os docentes não conseguem assumir uma postura reflexiva e continuam repetindo a mesma técnica e utilizando a justificativa de que o problema de aprendizagem está nas crianças. Giroux (1999) afirma que:

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares “à prova de professor”. A fundamentação subjacente de muitos desses pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. (GIROUX, 1999, p. 160)

Neste contexto, também concordamos com Ghedin (2003) ao falar que a racionalidade técnica, quando esgota seu repertório teórico e os instrumentos construídos como referências, deixam o profissional sem saber como lidar com a situação.

Diante dos dados apresentados, percebemos de maneira bem clara, a importância dos cursos de formação inicial de professores em formarem profissionais reflexivos associando a teoria à prática de modo significativo. Já no que se refere as capacitações continuadas, estas também exercem valiosa função, pois levando em consideração que o centro nerval dos saberes docentes são resultados de suas experiências e cultura, esses momentos proporcionam ao educador refletir de modo crítico sobre suas práticas e suas próprias experiências. Ghedin (2003) afirma que, desse modo, o conhecimento que o professor proporciona aos educandos não se limita apenas aos produzidos por especialistas de determinado campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).

Sendo assim, vimos como as concepções e as práticas docentes ainda entram em contradição dentro da sala de aula e como a falta dessa articulação, juntamente com a pouca autonomia e reflexão tem surtido resultados extremamente alarmantes em relação a leitura nos anos iniciais de alfabetização.

Considerações finais

Ao depararmos com a realidade da formação de leitores no Brasil, percebemos que poucas pessoas que frequentam ou frequentaram a escola têm se tornado leitores fluentes, que consigam interpretar textos com capacidade de análise e crítica.

Neste sentido, ao investigar quais eram as concepções e práticas das alfabetizadoras compreendemos como tem sido a formação de leitores nos anos iniciais

de alfabetização e a contribuição dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento de leitores plenos.

No entanto, levantamos os dados juntamente com as docentes e percebemos como os professores tem ficado restritos a racionalidade tecnocrática, que os impossibilitam de refletir sobre suas práticas e de assumir uma postura autônoma. Este fato nos levou a compreensão sobre a presença de práticas de leitura, do século XIX, estarem fortemente presentes nas salas de aula do século XXI.

Essas práticas enraizadas e engessadas, precisam ser o quanto antes suprimidas, pois interferem de modo drástico no aprendizado das crianças e na formação de leitores competentes. Enquanto os cursos de formação inicial docente, não priorizarem o desenvolvimento de profissionais reflexivos, os dados referentes ao Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional não possuirão melhorias, tendo em vista que não há como formar uma sociedade letrada, com professores que não gostam de ler.

Neste sentido, ressaltamos a importância do professor como um intelectual, que reflita sobre suas experiências, seu modo de ensinar e busque novos caminhos para a melhoria da qualidade do ensino, se tornando um pesquisador de sua própria prática.

Por fim, como já dizia Freire (2005), temos de romper com a postura passiva que os professores têm apresentado ao longo dos séculos e assumir uma postura militante, para combater políticas públicas que limitam as classes sociais menos desfavorecidas a se contentarem com migalhas de conhecimento, onde o mínimo já é o suficiente.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional INAF Brasil 2018**: Resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: < http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/In_af2018_Relat%C3%B3rioResultadoPr_elimin角度v08Ago2018.pdf >acedido em 11 nov 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: (Lei9394/96) / 9º. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 25 jul. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - 1ª a 4ª séries. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

ECCO, Idanir. **Leitura: do conceito às orientações**. Disponível em: <<http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/2010/10/leitura-do-conceito-as-orientacoes.html>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Artmed. Porto Alegre. 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 157p.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se completam**. 29 ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões de nossa época)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, 2005.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2003; p.129-150.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Cap. 9, .157- 164

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. de Sandra Traucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**. Campinas: Pontes, 1989

KOCH, Ingdore V.; ELIAS, Maria V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: a escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento para os pobres. **Educação e Pesquisa**, S.P., v.38, n.1, p.13-28,2012.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo - 1876/1994. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: Fevereiro de 2019.

Aceito em: Junho de 2019.

Como referenciar este artigo

BARBOSA, Laís Fernanda Espósito; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Alfabetizadoras e leitura: reflexões sobre suas concepções e práticas. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n° 15, p. 114-133, jul./set., 2019. ISSN: 2359-2087. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.4038>.