

“A GENTE, AQUI NA ESCOLA, É MODELO!”: CONCEPÇÕES DE DOCENTES ACERCA DA LEITURA

Silvana Mendes Sabino Soares ¹
Ana Paula de Medeiros Ribeiro ²

RESUMO

A leitura, habilidade relevante nas sociedades letradas, representa a possibilidade de acesso a diversos bens culturais que se utilizam da linguagem escrita. Na escola, significa um desafio à ação docente em busca de estratégias que garantam seu aprendizado, nesse sentido, as concepções de professores acerca da leitura têm implicação direta no trabalho pedagógico com essa habilidade. Com o fim de identificar a concepção de leitura, entrevistaram-se professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental numa escola de Fortaleza. As entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), norteadas por roteiro específico, foram registradas por audiogravação. As falas dos sujeitos foram retextualizadas (MARCUSCHI, 2010) e analisadas à luz de teorias contemporâneas sobre leitura e prática docente com a leitura. Koch e Elias (2011), Morais (2012), Soares (1998; 2005), Solé (1998), Zabala (1998), entre outros, compuseram o aporte teórico do estudo que utilizou a Análise de Conteúdo (BDIM, 2011) para inferência e construção de categorias para análise. O estudo identificou a concepção de leitura das professoras como um ato interativo, complexo, que necessita de metodologias específicas evidenciando, de forma explícita, a relevância do docente como modelo de leitor para os aprendizes com o fim de despertar-lhes o desejo de ler e de aprender a ler.

Palavras-chave: Alfabetização, Leitura, Concepções, Educação Infantil, Ensino Fundamental.

PALAVRAS INICIAIS

A leitura é uma habilidade essencial na contemporaneidade para as pessoas que convivem em sociedades de cultura escrita. Seu aprendizado representa o acesso a diversos suportes textuais com distintos fins. Seja para informar-se, aprender, seguir instruções ou divertir-se, o sujeito que aprende a ler, e o faz autonomamente nas mais variadas ações em seu cotidiano, tem a possibilidade de participar de modo efetivo e independente na sociedade, sempre que necessitar desse conhecimento.

O prazer de ler pode ser também uma descoberta. Nesse sentido, ler significa, “[...] descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele. Desde o início a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, sua

¹ Doutoranda e mestra em Educação Brasileira – UFC; Especialista em gestão e docência da Educação Infantil – UVA; graduada em Letras -UECE e em Pedagogia – UVA; Professora da rede municipal de Fortaleza - Ce, silsabinoso@gmail.com ;

² Doutora e mestra em Educação Brasileira – UFC; Coordenadora de projetos e acompanhamento curricular da Pró-Reitoria de Graduação - UFC, professora no Departamento de Teoria e Prática do Ensino, docente no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE – UFC, apmedeiros.ufc@gmail.com. Orientadora.

observação ao contexto, sua percepção do entorno.” (YUNES, 1995, p. 186). Ler, portanto, é um exercício de interação entre o que é lido, quem lê e as experiências que construíram sua história. Um ato complexo que mobiliza diversas habilidades e conhecimentos linguísticos aplicados de forma diversa aos diferentes textos circulantes na sociedade (KOCH; ELIAS, 2011; SOARES, 2005). Na escola, essa habilidade tem importância fundamental desafiando professores a ações, estratégias e revisão de saberes específicos com o fim de impulsionar esse aprendizado nas crianças, de promover essa descoberta e oportunizar a autonomia.

Como um conteúdo procedimental, os aprendizes devem participar de situações intencionais de leitura para que possam aprender, pois o ensino e a aprendizagem desse conteúdo implicam incluir regras, técnicas, métodos, estratégias e procedimentos (ZABALA, 1998). Lendo propriamente ou por meio de leitores, as crianças experimentam o que é esse ato. Dessa forma, podem ter no professor um modelo de leitor experiente que os motiva a aprender, tomando como ponto de partida a realização de ações que compõem o procedimento.

Este trabalho analisa e discute as concepções de leitura de quatro professoras que se constituíram como sujeitos de uma pesquisa de mestrado³ realizada numa escola pública da esfera municipal de Fortaleza, capital do estado do Ceará.

ITINERÁRIO METODOLÓGICO

Ocorrido no âmbito da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o recorte da pesquisa ora apresentado, tomou como referência a análise qualitativa (LAKATOS; MARCONI, 2009) e utilizou, para a construção dos dados, a técnica da entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987) apoiada em roteiro específico. Trata-se de um estudo descritivo, realizado em campo, com registros feitos por meio de audiogravação, transcritos e retextualizados (MARCUSCHI, 2010) mantendo a essência das mensagens.

O estudo foi realizado com as duas professoras (regentes A e B)⁴, de cada uma das turmas, infantil V e 1º ano, respectivamente último ano da Educação Infantil e primeiro do

³ SOARES, Silvana Mendes Sabino. **O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental:** investigações sobre ensino e avaliação. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017. Pesquisa devidamente aprovada pelo comitê de ética da pesquisa CEP/UFC sob parecer consubstanciado de nº 1.956.884.

⁴ Terminologia utilizada pela SME de Fortaleza, à época da realização da pesquisa, para designar as profissionais responsáveis pela turma. A professora regente A assumia dois terços da jornada semanal enquanto a regente B assumia um terço. Desta forma, garantia-se o tempo de estudo e planejamento em serviço das duas professoras.

Ensino Fundamental. Para respeito à confidencialidade e garantia do anonimato, preservaram-se as identidades das 4 docentes, atribuindo-lhes pseudônimos de personagens de Contos de Fadas (Cinderela, Rapunzel, Bela e Branca de Neve).

As entrevistas intencionaram responder parte de um dos objetivos específicos (identificar as concepções de leitura que orientam o trabalho das professoras das turmas investigadas⁵), a fim de esclarecer o objetivo geral a que se propôs a dissertação, qual seja, analisar a influência da cultura dos resultados das avaliações no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Das falas dos sujeitos emergiram categorias cujo delineamento baseou-se nos passos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), metodologia de análise em que se buscaram as unidades de sentido nos textos produzidos nas entrevistas, a fim de realizar a categorização. Ao todo, foram extraídas quatro categorias, entretanto, pela limitação deste texto, discute-se apenas a categoria concepção de leitura. A seção seguinte ocupa-se dessa discussão.

APORTE TEÓRICO

A sustentação teórica deste trabalho baseou-se em autores que referendam estudos sobre leitura e prática docente com a leitura. Com este fim, buscou-se suporte em Soares (1998; 2005) acerca do letramento e sua relevância na alfabetização, corroborado por Leal, Albuquerque e Moraes (2007). Os autores alertam para a necessidade de um trabalho com a leitura que leve em conta os atos de letramento na escola, fazendo uso de variados gêneros escritos que possibilitem o ato de ler. Koch e Elias (2011), Soares (2005) e Solé (1998), forneceram os parâmetros para a concepção de leitura como atividade interativa, envolvendo a construção de sentidos por meio das relações entre leitor, texto e contexto.

Teberosky e Colomer (2003), bem como Koch e Elias (2011) asseguraram os fundamentos sobre os atos de ler e compreender nas ações docentes cotidianas e, de como as práticas com leitura visando a interação podem motivar o comportamento de leitores em formação. Esta motivação promove o desejo de ler e de aprender a ler. Moraes (2012) contribuiu com a base teórica acerca de como a leitura possibilita a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, alimentando-se reciprocamente. Documentos oficiais como Brasil (1997) e Ceará

⁵ O objetivo específico completo foi “Identificar as concepções de leitura e de avaliação que orientam o trabalho das professoras”.

(2011), asseguraram as orientações metodológicas e conceituais acerca dos parâmetros curriculares, em especial a leitura, objeto de investigação discutido neste texto.

OLHARES SOBRE A LEITURA

Com o fim de investigar junto às professoras as suas concepções de leitura, indago como, na opinião delas, as crianças aprendiam a ler. A fim de complementar e sustentar a concepção, solicitou-se às docentes o relato passo a passo de uma atividade que teve como objetivo central o trabalho pedagógico com a leitura.

Sobre o modo como as crianças aprendiam a ler, emergiram respostas bem variadas, entretanto, a leitura realizada pela professora foi comum à maioria. Expressões como “lendo para eles” (Branca de Neve); “incentivando bastante com livros que chamem atenção” (Rapunzel) e, disponibilizando “todos os dias um espaço na aula para a prática da leitura” (Bela) fizeram parte do rol de respostas que apontaram a docente como modelo de leitora, propiciando, dessa forma, o desejo de ler e de aprender a ler. As docentes se aproximaram ao ressaltar:

[...] eu acredito que [...] seja um grande **incentivo** para eles começarem a ter vontade, porque no infantil IV começa com as gravuras, depois vão aquelas palavrinhas no infantil V, aí vai despertando aquela vontade de ver aquela escrita que antes só visualizava e entender. Eu acredito, eu vejo assim (Rapunzel, grifo nosso).

Quando eu vou contar histórias [...], eu tiro do Cantinho da leitura e percebo que aquele livro que eles gostam muito **quando eu conto a história** eles ficam pegando depois. Então, por isso que é importante também a professora ler, não só eles, porque a partir do momento que você lê para eles, eles vão conhecer a história e, por mais que eles não saibam ler, através das gravuras, das imagens, do reconto da história, eles vão lendo o livro, eles vão tendo gosto. É isso que acontece [...] (Bela, grifo nosso).

[...] quando eles pegam o livro, estão tentando fazer como a professora faz [...], a gente aqui na escola é esse **modelo** para eles, por isso que é superimportante a gente sempre proporcionar isso para eles [...], vai estimular para que eles queiram aprender a ler a partir do modelo, nem que eles não consigam, como eu digo para eles: ainda que vocês não consigam ler, mas a gente pode ver, ler por imagens, tentar entender o que está ali através das imagens, pela capa; tentar entender qual o título da história, por que tem aquele título, ver o nome do autor, do ilustrador [...] (Cinderela, grifo nosso).

De fato, quando um adulto lê para uma criança, de forma fluente, além de proporcionar a ela um momento de deleite, de prazer, também está oportunizando o contato com aspectos típicos da linguagem escrita, que não acontecem na conversação. Para Teberosky e Colomer (2003, p. 20), “As leituras em voz alta para crianças pequenas, nas quais elas escutam, olham,

perguntam e respondem são um meio para que entendam a estrutura da linguagem escrita [...]”
E, conseqüentemente, desenvolvam um comportamento leitor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, de Língua Portuguesa, enfatizam que em suas ações o professor precisa considerar o aluno como alguém que já tenha conhecimento sobre o que deve aprender, entendendo que “[...] entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura.” (BRASIL, 1997, p. 42). É, pois, nesse momento, que o professor se mostra como modelo de leitor e o aluno pode incorporar as ações de seu mestre ao próprio modo de ler ora em desenvolvimento.

Além do exposto, foi possível perceber um misto de ideias subjacentes às falas das professoras. Aspectos como frequência, apoio das famílias e dificuldades subjetivas foram apontados como elementos relevantes e contributivos para a criança aprender a ler. Contudo, sobre o processo de aprendizagem da leitura propriamente dito, pouco foi assinalado.

A professora Cinderela mencionou o nome próprio das crianças como “o grande segredo”. Para ela, “[...] tudo começa pelo nome: a letra, a quantidade de letras, o som inicial. E esse trabalho é contínuo, até o final do ano. A gente começa do pré-nome⁶, depois parte para o nome completo e [...] consegue fazer muitas coisas, trabalhar vários aspectos” (Cinderela).

De fato, a estabilidade da escrita no nome das crianças contribui, sobremaneira, para que elas percebam propriedades do sistema de escrita e possam fazer comparações. Letras e sílabas, quando se assemelham ou se diferenciam dentro do nome, possibilitam reflexões de grande significado no processo de alfabetização. Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 79) afirmam: “[...] o fato de as letras serem estáveis, de aparecerem sempre na mesma posição no interior de uma palavra escrita, ajuda a criança [...] a desenvolver as capacidades de analisar a palavra oral (aquela a que a notação escrita se refere) em seus segmentos menores”.

Cinderela argumentou revelando a preocupação com as recomendações específicas da Educação Infantil e a temática de grandes e calorosas discussões acerca da aprendizagem da leitura por crianças pequenas, especialmente nesse tempo em que a alfabetização está em evidência no município de Fortaleza. O que caberia, a cada uma destas etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), no tocante ao ensino e à aprendizagem da leitura, tem gerado, por vezes, conflito na ação dos professores. Esse cuidado mostra-se claro em sua afirmação, como se pode perceber no excerto a seguir:

[...] não é obrigação que eles aprendam a ler no infantil V, a gente proporciona [...], a gente oportuniza que eles consigam aprender a ler, mas não é uma

⁶ Referindo-se ao primeiro nome das crianças.

obrigação. A gente dá várias possibilidades para eles, aí sempre tem aqueles que conseguem e aqueles que não conseguem, que vão amadurecer só depois. [...] Eu trabalho assim, oportunizando (Cinderela).

A menção feita a esse aspecto pela docente se sustenta nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (CEARÁ, 2011), ao alertar os professores que o trabalho com a língua escrita nessa etapa não deve ter um caráter mecânico. Em vez disso, deve centrar-se em atividades lúdicas e prazerosas (LUCKESI, 2014), repletas de sentido, a fim de atender as necessidades e a curiosidade natural das crianças por esse tipo de linguagem. E, para que não se tenha dúvidas quanto às expectativas sobre tal aprendizagem, reiteram:

[...] não se espera que as crianças dominem o sistema alfabético da escrita na Educação Infantil, mas que aprendam a pensar sobre ele, criem o gosto de escrever e encontrem recursos para fazê-lo, considerando as práticas da cultura que envolvem a escrita. Daí a organização de atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, e o incentivo à criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir “textos”, mesmo sem saber ler e escrever [...] (CEARÁ, 2011, p. 52, grifo do autor).

Na atividade relatada por Cinderela, foi perceptível uma abordagem da leitura que considera o trabalho a partir do texto, concebendo-o como a unidade de sentido maior. Desse ponto prossegue em direção às unidades mínimas, fazendo um percurso significativo, de modo contextualizado, em que as crianças têm a possibilidade de refletir sobre o Sistema de Escrita Alfabética – SEA (MORAIS, 2012), no qual leitura, escrita e oralidade estão presentes na ação didática. A seguir, pode-se perceber tal percurso no relato detalhado pela docente:

A atividade foi focada no dia da árvore. Foi uma cantiga: Pomar. Primeiro a gente aprendeu a cantar com a música no som, em seguida, eu fui fazer a leitura apontada com eles no cartaz e aí eu fui para a rodinha [...] conversar com eles. Em seguida, entreguei uma fichinha com o nome das frutas que apareceram para cada um, destacando a letra inicial, em seguida, a gente foi tentar descobrir qual era a fruta que eu tinha dado pra cada um [...] a partir da primeira letra e da letra que estava perto da primeira letra, qual o sonzinho que formava. Alguns conseguiram e os que não conseguiram a gente ia ajudando [...], uns ajudando os outros e eu fui intervindo: qual é a letra que você está vendo destacada aí? E qual é a letra que está perto dela? E ela com ela formam o quê? Qual é o sonzinho que forma? E assim eles iam descobrindo o nome da fruta. Em seguida, a gente colocou em ordem alfabética a partir da letra que estava destacada [...], expus tudo na lousa na ordem alfabética do jeito que a gente fez e pedi pra eles desenharem três frutas que eles mais gostavam e tentar [...] descobrir qual era o nome das frutas que eles tinham desenhado, para escrever do ladinho, e aí eles fizeram, desenharam e escreveram os nomes das frutas, consultando a lista [...], depois foram expor para os colegas, [...] fizeram a escrita do nome e me entregaram a atividade (Cinderela).

No relato da professora, são perceptíveis as estratégias metodológicas voltadas para o ensino da leitura. A organização da estratégia tomando como ponto de partida o texto em uma situação significativa para as crianças, como foi o caso da cantiga Pomar, demonstra a concepção em que o texto é a unidade de sentido que deve ser privilegiada. A esse respeito, os PCN de Língua Portuguesa asseveram que se o objetivo é a produção e a interpretação de textos, a unidade básica de ensino não deve ser nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase pois, descontextualizadas, não promovem a competência discursiva. Portanto “a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p. 29).

Tal concepção vai ao encontro das ideias contemporâneas referendadas por Koch e Elias (2011), Soares (2005) e Solé (1998). Estas autoras concebem a leitura como uma atividade complexa, interativa, e que se dá pela construção de sentidos na interação entre texto, leitor e contexto. Esse exercício mobiliza diversos conhecimentos e habilidades que ocorrem nos textos que circulam socialmente e fazem parte da vida da criança e do patrimônio cultural da língua.

Dentro dessa linha teórica, a professora Bela relatou uma atividade que desenvolveu a partir da mesma cantiga utilizada pela professora Cinderela. A narrativa daquela confirmou a declaração desta, de que as opções de leituras que escolhe para os alunos partem também da sugestão da colega. Embora diferencie-se em muitos aspectos, a estratégia de trabalho de Bela com a cantiga encontra um ponto comum à desenvolvida por Cinderela, o texto como ponto de partida para o ensino e aprendizagem da leitura. Na descrição da atividade, Bela revelou sua ação didática de trabalho com o referido gênero a fim de despertar o interesse e promover a compreensão das crianças, como se pode ver na síntese de seu relato:

[...] fui folhear o livro do PNLD⁷ e achei umas atividades tão interessantes, tão legais! [...] era a semana da árvore, vi um texto e pensei: vou trabalhar esse texto! Pomar, daquela Palavra Cantada⁸ [...]. Comecei na rodinha, coloquei a palavra pomar, poucos conheciam o significado [...]. Eu fui conversar com eles que era um local que a gente plantava árvores que davam frutas [...], depois disso, coloquei o cartaz com a música e eles adoraram [...], depois eu coloquei o vídeo, levei o projetor para a sala e mostrei o vídeo, porque muitos não têm acesso [...], não conhecem amora, jabuticaba, são frutas de outras regiões e, mesmo sendo da nossa região, tem muitos que não têm acesso porque são frutas caras, aí eu trouxe o vídeo, eles amaram porque tinha a fruta, o desenho da fruta e o nome da árvore. Depois eu fui para o livro, trabalhei o texto todo, aquela análise textual todinha, os mandei circularem palavras, em seguida, mandei escreverem e desenharem as frutas, depois passei de novo

⁷ Programa Nacional do Livro Didático - Referindo-se ao livro didático de português adotado na escola.

⁸ O grupo musical “Palavra Cantada existe desde 1994, quando os músicos Sandra Peres e Paulo Tatit propuseram criar novas canções para as crianças brasileiras. Em todos os trabalhos que realizaram desde então, tornaram-se linhas marcantes a preocupação com a qualidade das canções e o respeito à inteligência e à sensibilidade da criança”. (QUEM..., c2016, p. 1).

para o livro para análise do texto, a compreensão do texto, fiz colagem das frutas depois e ainda estamos curtindo...ainda não terminei porque são muitas atividades e, hoje, porque a gente trabalha sempre juntas, a Branca de Neve está fazendo uma salada de frutas com eles para dar mais ênfase a esse trabalho (Bela).

Nessa atividade, a professora Bela demonstrou cuidado com a compreensão do texto, tomando como primeira estratégia a exposição da palavra que dava título à cantiga. Para isso, buscou, por meio da conversa na roda, verificar e mobilizar o conhecimento prévio das crianças acerca do assunto, tema da cantiga. Com essa ação, revelou a preocupação com o vocabulário, com a inserção da suposta nova palavra no repertório e da relação que as crianças poderiam estabelecer com a própria vivência. Pode-se inferir que a professora entendeu que, se as crianças compreendessem antecipadamente o significado do termo pomar e o relacionassem com a vida, com espaços conhecidos, teriam uma compreensão do todo e da razão do título, uma vez que o vocábulo não consta na letra da cantiga.

O conhecimento da turma pela docente a levou a prever que o termo podia ser desconhecido e, isso posto na roda de conversa, possibilitou que os alunos expusessem o seu saber, ou não, sem constrangimentos. Tal ação revela uma das estratégias de compreensão leitora defendidas por Solé (1998) ao orientar o que pode ser feito pela professora antes da leitura do texto visando à compreensão dos alunos, nesse caso, a ativação do conhecimento prévio, revelador do que o leitor sabe sobre o texto. Para a autora, é essencial que o professor,

[...] frente à leitura na escola se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la. Prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos, também está constituída pelos seus interesses expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê [...] (SOLÉ, 1998, p. 104).

Com base nessa referência, compreende-se que o objetivo da professora foi exatamente promover a compreensão do texto, antecipando a temática e garantindo a construção de sentido. Solé (1998) ainda orienta que cabe ao professor, leitor fluente e competente, realizar as estratégias de compreensão no momento inicial de leitura para que depois as crianças possam usá-las autonomamente. Nesse sentido, recomenda que o professor deva: “1) Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. [...] 2) Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; [...] e 3) Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o texto.” (SOLÉ, 1998, p. 105-107). Essas sugestões fizeram-se presentes na ação de Bela no momento da conversa sobre o texto.

Com a exibição do vídeo, preocupou-se, ainda, com o conhecimento pelas crianças de frutas que não faziam parte da vivência delas e, mesmo de forma virtual, ampliou o universo conceitual de seus alunos, possibilitando, assim, melhor compreensão de aspectos do texto. O trabalho com o texto escrito em cartaz e no livro, referido pela professora ao mencionar que fez toda a análise textual e trabalhou a compreensão do texto, certamente obteve mais efetividade com as ações anteriores. Ao analisar a cantiga transcrita em cartaz, a professora demonstrou conceber o texto como unidade de sentido, ponto inicial da análise linguística (BRASIL, 2017).

Considerando o aprofundamento dado ao trabalho com as unidades linguísticas menores, em virtude de serem turmas com faixas etárias diferentes, ambas compartilharam linha de trabalho semelhante. Observou-se que se aproximam de um tratamento didático da língua de forma contextualizada, interacional com sentido para os leitores em formação. Nota-se que Cinderela deteve-se na apropriação do SEA e em ensaios de leitura de palavras significativas do texto, por meio da identificação da letra inicial e da consulta à lista de frutas, enquanto Bela enfatizou a leitura e compreensão do texto, a escrita e o reconhecimento das palavras.

Uma análise geral dos dois relatos mostra um trabalho pedagógico de alfabetização que leva em conta o letramento das crianças. As docentes, em um primeiro momento, expuseram as crianças à leitura de um texto classificado no gênero cantiga, cantaram-no, divertiram-se e buscaram compreendê-lo, promoveram a construção de sentido relacionando o lido ao vivido, buscaram formas de compreensão pelos alunos e, só depois, partiram para a análise linguística de palavras significativas do texto a fim de propiciar a apropriação do SEA.

A professora Rapunzel também enfatizou o trabalho sistemático com os textos e a análise linguística em seu interior. Destacou palavras significativas, a compreensão do texto, a visualização da estrutura textual. Tais detalhes são percebidos no trecho de seu relato a seguir:

[...] essa questão que a gente trabalha muito, dos textos, pontuar os textos eu acho fundamental essa pontuação dos textos, mostrar para eles, porque a gente acha que eles não [...] entendem, mas eles entendem, ficam aquelas palavras, ficam aquelas coisas ali, tudo, as gravuras, não mais gravuras, vai formando ali as letras que eles vão formando na cabeça deles. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. Se todo dia, sistematicamente, eu trabalho um texto na semana, a Cinderela trabalha outro, com certeza isso aí os estimula (Rapunzel).

Rapunzel, embora mencionando o trabalho com o texto como fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, no relato da atividade, demonstrou uma ação inversa à orientada pelos teóricos defensores de uma abordagem que considera o texto como unidade de sentido. A docente deixa transparecer que, mesmo utilizando o texto, partindo dele, na sistematização didática, as palavras devem iniciar o processo, revelando certa confusão ao

expor: “eu não peguei o todo para depois botar as palavras, eu peguei primeiro as palavras porque eu queria que eles focassem naquelas palavras ali no texto”.

Por outro lado, ainda que ela não tenha ciência da teoria que sustenta sua ação, ao ser solicitada a esclarecer o falado, mencionou: “começou com a escuta da história, eles escutaram a história, depois a gente fez o reconto daquela história, o reconto oral.” De certa forma, os alunos tiveram contato inicial com o texto, ainda que pela audição, entretanto, só foram expostos à escrita do texto após visualizarem e refletirem sobre as palavras. De antemão, as palavras estudadas faziam sentido para as crianças, uma vez que já as haviam ouvido na história e conversado sobre elas no momento do reconto oral.

Na descrição passo a passo da atividade, Rapunzel revelou o caminho que acredita ser o mais acertado para que as crianças aprendam a ler:

[...] primeiro foi a história, aí, depois, eles escutaram aquelas palavras, eu botei as palavras soltas e depois a gente foi pro texto, foi muito bacana esse dia porque foi todo voltado para a leitura, foi desde a história, desde as palavras... Aí eles foram montando as palavras assim e, depois, [...] eles foram visualizando, depois eu coloquei o texto. Lá no texto, as palavras dos animais eles já tinham visualizado, então foi muito bacana. Depois eu dei o texto a cada um deles, mas só que faltando algumas palavras, mas só palavras pequenas [...], depois eu botei o alfabeto móvel (Rapunzel).

Um dos aspectos positivos foi que as palavras analisadas não eram soltas, pertencendo, assim, a um enredo conhecido das crianças, parte de um contexto, de um campo de significação; a história ouvida e recontada. Todavia, o fato de a professora considerar que as crianças precisavam antes conhecer a escrita das palavras para, posteriormente, identificá-las no texto, revelou fragilidade em relação à concepção contemporânea de alfabetização.

Diante do exposto, infere-se que a concepção de leitura apresentada por Rapunzel encontra-se em transição entre uma visão tradicional e uma perspectiva contemporânea. O que justifica a primeira é quando considera a repetição e a aprendizagem da leitura tendo como o ponto de partida a palavra. Já a segunda perspectiva justifica-se quando centra na utilização do texto como unidade de sentido, dos gêneros textuais, do conto e reconto oral, do manuseio de material impresso e de certa reflexão sobre a língua escrita.

Branca de Neve, por sua vez, apresentou no relato da atividade poucos aspectos que, de fato, referem-se ao processo de ensino e aprendizagem da leitura. Isso revela fragilidades na concepção de leitura propriamente dita. Em sua fala, reforçou o fato de o professor ler para os alunos e focar “no entendimento” dos textos lidos.

Foi das plantas, a gente começou falando sobre a natureza, fiz uma leitura prévia, dando foco no respeito pelo meio ambiente que a gente tem que tá trabalhando sempre na questão do desperdício e do amor que a gente tem que

ter pelas coisas, que a agente precisa de tudo aquilo ali pra retornar pra gente. [...] eu levei as plantas, depois fiz a salada para concluir e falar da importância dos alimentos, porque crianças que não gostam de comer as frutas, ter uma alimentação saudável, então a gente focou nisso aí e eu achei bastante interessante. Completei fazendo a poesia para eles sentirem também a importância da natureza [...] através da leitura (Branca de Neve).

Essa concepção que tem no professor o modelo de leitor para os alunos encontra significado nas palavras de Leal, Albuquerque e Morais (2007). Eles asseguram que “[...] momentos diários de leituras compartilhadas, quando o professor lê para seu grupo, possibilitando que os estudantes possam, inclusive, observar o escrito e as ilustrações, são de grande importância nesse processo” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 73). Contudo, só a leitura da professora para as crianças não é suficiente para que elas, de fato, aprendam a ler. Um trabalho sistemático de apropriação do sistema de escrita é essencial no sentido de que as crianças entendam que a leitura exige certo esforço e disposição para tentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos relatos das professoras, pode-se inferir que elas concebem a leitura como um conhecimento complexo que exige esforço para ser aprendido e estratégias metodológicas específicas para ser ensinado. As quatro docentes foram unânimes ao afirmar que ler para as crianças é uma forma eficaz de despertar o desejo de aprender a ler e que não basta ser qualquer leitura. É necessário ler de forma fluente, articulando bem as palavras, a fim de que as crianças compreendam e que lhes sirva de exemplo. No caso das leituras literárias, devem encantar, despertar interesse e curiosidade e, para isso, precisam de estratégias de compreensão eficientes. As concepções aqui expostas em muito se relacionam à prática observada em sala de aula. A fala das docentes materializou-se nas ações de forma coerente, confirmando aquilo que era realizado em sala de aula. Desse modo, percebeu-se que as professoras mantinham, em nível muito próximo, a prática pedagógica e o discurso acerca do seu fazer.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. (Parâmetros curriculares nacionais 1ª a 4ª séries, v. 2). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
>. Acesso em: 02 jun. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações curriculares para a educação infantil**. Fortaleza: Seduc, 2011. Disponível em: <<http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/downloads/category/6-orientacoes-curriculares?download=18%3Aorientaes-curriculares-201>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, DF, 2007. p. 69-83. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador in **EntreIdeias**: educação, cultura e sociedade: vol. 3, n. 2 (jul./dez. 2014). Salvador: UFBA, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

QUEM somos. **Palavra Cantada**, c2016. Disponível em: <<http://palavracantada.com.br/quem-somos/>>. Acesso em: 23 jul. 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Letras**, Curitiba, n. 44, p. 185-196, 1995. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3051/Leitura_e_leitorYUNES.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2016.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998