

ALFABETIZAÇÃO: RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Claudionor Alves da Silva¹

Resumo: Este trabalho se insere no contexto de uma pesquisa intitulada “Alfabetização e Letramento Escolar: das concepções às práticas”, que investigou as relações entre as concepções de alfabetização, os referenciais teórico-metodológicos e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Neste trabalho propõe-se analisar as relações entre concepção de alfabetização e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Os dados foram coletados por meio da Observação e de Entrevista. Os sujeitos, participantes desta investigação foram vinte (20) professoras das classes de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) de duas escolas da zona urbana do município de Vitória da Conquista – Ba. Constatou-se, neste trabalho, que a concepção de alfabetização da maioria das professoras não ultrapassa os limites da decodificação e cópia mecânica; há contradições e equívocos entre as concepções e as práticas pedagógicas de um grupo de professoras e, enfim, reina o mecanicismo no processo de ensino da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Escrita. Leitura.

O processo de alfabetização tem sido palco de inúmeras discussões a partir dos anos 80 do século XX, segundo constam os estudos de Barbosa (2008), Braggio (1992), Cagliari (1998), Colello (2004), Gontijo (2003), Soares (2003; 2007), entre outros. Esses estudos denunciam a metodologia tradicional reinante no ensino da leitura e da escrita, metodologia essa que enfatiza o mecanicismo – a decodificação e codificação do signo. Por sua vez, a leitura não ultrapassa os limites da decodificação e a escrita não ultrapassa os limites da cópia. Essa prática secular gerou uma crise na alfabetização do povo brasileiro.

Ainda que não possa responsabilizar exclusivamente essa metodologia mecanicista, é preciso dizer que assegurar o aprendizado da leitura e da escrita aos alunos que se matriculam na escola pública brasileira ainda tem sido um grande desafio. Além dos métodos tradicionais, aponta-se também a falta de professores com formação técnica como um dos fatores que contribuem para essa problemática. De acordo com Cagliari (1998, p. 34), a formação dos professores explica boa parte desses problemas, pois “As escolas de formação dedicam muito tempo às matérias pedagógicas, metodológicas e psicológicas e não ensinam o que devem a

¹ Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Email: profclaudionor@yahoo.com.br

respeito da linguagem”. Segundo esse ponto de vista, é preciso que os professores tenham domínio tanto da metodologia quanto dos aspectos psicológicos e linguísticos.

Os recursos tecnológicos, sobretudo a partir da internet, passaram a oferecer às pessoas novas formas de ver e refletir sobre o mundo. Então, é de se pensar que essas transformações socioeconômicas e o acesso à internet, que tem possibilitado novas formas de relações humanas e, conseqüentemente a ampliação do uso da escrita, tem influenciado o processo de ensino e aprendizagem. Sem dúvida o analfabetismo continua presente, as dificuldades pedagógicas no que dizem respeito ao ensino da leitura e da escrita são, todavia, um problema. Enfim, o processo de alfabetização escolar tem representado, inclusive até hoje um desafio no campo da educação.

O processo de alfabetização é visto hoje como um tema que ganha relevância no cenário educacional contemporâneo, visto que a atual sociedade (letrada, tecnológica e informatizada) tem cada vez mais espaço limitado para aqueles que não dominam a modalidade da linguagem escrita. Assim, o aprendizado da leitura e da escrita tem sido considerado fator responsável pelo processo de integração do sujeito na sociedade, tendo em vista que o uso dessa linguagem oferece ao sujeito condições de expressar e internalizar ações e informações que são favoráveis para o seu desenvolvimento de forma harmoniosa.

Em se tratando de um processo complexo e multifacetado, a alfabetização é influenciada por diversos fatores como os linguísticos, os psicológicos, os psicolinguísticos e os sociais, dentre outros. Para atender às diversas necessidades dos alunos nesse processo, nenhum desses fatores se sobrepõe, mas cada um tem a sua devida importância. Mais do que privilegiar um em detrimento de outro fator, o mais prudente é buscar a articulação entre todos eles.

Considerou-se, portanto, relevante investigar sobre o processo de alfabetização escolar, mais especificamente, sobre as contradições observadas entre os aspectos teóricos e práticos presentes no trabalho docente das professoras alfabetizadoras. Assim, é bom lembrar que este trabalho se insere numa pesquisa intitulada “Alfabetização e Letramento Escolar: das concepções às práticas”, desenvolvida junto ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, entre os anos de 2013 a 2015. Neste trabalho propõe-se analisar as relações entre concepção de alfabetização e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras. Os dados foram coletados por meio da observação e de Entrevista. Os sujeitos, participantes desta investigação foram vinte (20) professoras das classes de

alfabetização (1º, 2º e 3º ano) de duas escolas da zona urbana do município de Vitória da Conquista – Ba. O tempo de experiência com a docência entre as professoras varia de quatro (04) a vinte e quatro (24) anos.

Quanto à formação, todas elas são licenciadas em Pedagogia. A maioria delas obtiveram essa formação depois de alguns anos de experiência no magistério, ou seja, realizaram a formação quando já estavam em serviço, estimuladas, incentivadas e ou obrigadas devido à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/1996), que passou a exigir, a partir desse ano, formação em nível superior dos docentes da Educação Básica.

As entrevistas foram realizadas com todas essas professoras e ocorreu em dia e hora previamente marcada e obedeceram a um roteiro previamente elaborado. A observação, por sua vez, se realizou por meio do contato direto do investigador com o fenômeno observado, com o objetivo de obter informações sobre a realidade a ser investigada. Assim, pretendeu-se observar os procedimentos metodológicos dos professores, os recursos utilizados para o ensino da leitura e da escrita, as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas, a relação professor-aluno e aluno-aluno. Para tal, foi feito um cronograma de observação, após verificar com as professoras os horários das aulas destinadas ao ensino da leitura e da escrita.

Para o tratamento dos dados foi usada a análise descritiva visando estabelecer um quadro compreensivo do problema em exposição. A interpretação dos resultados surgiu com a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. Considerando a insuficiência de espaço, não foi possível apresentar, no contexto deste trabalho, toda a análise desenvolvida na investigação.

Alguns pressupostos teórico-metodológicos

A palavra alfabetização vem sendo amplamente usada para se referir às habilidades linguísticas e cognitivas necessárias para a entrada do sujeito no mundo do conhecimento historicamente construído pela humanidade. Embora tenham surgido vários conceitos para o termo alfabetização, em função de emergentes abordagens, interessa aqui apenas a alfabetização que envolve o sequenciamento e a articulação de dois processos: o primeiro refere-se ao domínio da língua escrita, que se inicia desde cedo e se estende ao longo dos três

primeiros anos de escolarização, no caso do Brasil, e é chamado de alfabetização inicial e o segundo, conhecido como alfabetização avançada, por dar continuidade nos anos subsequentes.

A alfabetização inicial é, para Guzmán e Guevara (2010), um processo que se inicia desde muito cedo e faz parte de um contínuo que se desenvolve por toda a vida. É importante deixar claro que se entende por leitura ao processo de construção de sentido, que transcende à mera alfabetização (decodificação de palavras). É necessário nesse sentido reconhecer que o processo de intercâmbio de significados é um processo que se inicia desde o momento em que a criança entra em interação com outros sujeitos.

As práticas de leitura e escrita são indispensáveis para alcançar a ressignificação pessoal e social. Ler e escrever são competências que devem ter sentido, que devem servir muito para a vida cotidiana de seus usuários. Essas práticas, portanto, não são desenvolvidas em sua plenitude no processo de alfabetização inicial. Trata-se de um processo contínuo e difuso de aquisição de destrezas que possibilitam o desenvolvimento do raciocínio, apreensão da realidade, além do acesso à cultura e, conseqüentemente, do conhecimento.

Por alfabetização avançada, entende-se o domínio dos processos de compreensão e as formas de produção dos textos de circulação social que possibilitam o desempenho autônomo e eficaz na sociedade e a oportunidade de acrescentar a aprendizagem nos distintos campos do conhecimento. A alfabetização avançada fortalece as habilidades de leitura e escrita dos alunos, de forma a capacitá-los para seguir aprendendo os conteúdos disciplinares de diversas áreas curriculares com crescentes níveis de complexidade (Pérsico y Contin, 2005).

Essa alfabetização oferece aos alunos a possibilidade de permanecer na escola e evitar repetições na medida em que eles ampliam os níveis de leitura e escrita. Fica claro assim que a alfabetização supõe, além do acesso, a apropriação da escrita como bem simbólico da humanidade. Como consequência dessa apropriação, espera-se que o sujeito desenvolva sua vida pessoal, no sentido de ter a igualdade de oportunidades educativas, a emancipação e o exercício de sua cidadania. Constituídas em elementos de ensino, a leitura e a escrita tem fundamental importância no delineamento da trajetória escolar dos alunos.

Entre as teorias psicológicas destaca-se a sociointeracionista, representada por Lev S. Vigotski, figura fundamental no campo do ensino e da psicologia humana. Entre seus conceitos, a mediação é uma das características fundamentais da consciência humana. Sua perspectiva de ensino/aprendizagem e da alfabetização tem influenciado significativamente o pensamento

atual acerca da alfabetização. O desenvolvimento mental é visto como processo histórico no qual o meio social induz o desenvolvimento do processo de mediação e outras funções mentais.

Os PCN's Língua Portuguesa também concebem a alfabetização como um processo, mas não um processo baseado na percepção e memorização, mas na compreensão não só do que a escrita representa, como também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (Brasil, 1998). Assim, a alfabetização é um reflexo da consciência social dos seres humanos e, sem ela, eles seriam incapazes de participar ativamente na vida e alcançar seu potencial total como indivíduos. Pode-se pensar daí que a alfabetização seja um requisito para o progresso social e humano por meio do qual se dá a democratização do saber.

Freire e Macedo (1990), definem a alfabetização na perspectiva de uma política cultural. Para eles, a alfabetização é analisada conforme funcione para reproduzir a formação social ou como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança de democrática e emancipadora. Assim, concebem a alfabetização como uma relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos.

Compreendido como processo de democratização, a alfabetização implica em meios para a oferta de escolarização às minorias sociais, culturais e étnicas. Portanto, espera-se que, nesse processo educativo e também socializador, as crianças se movam em direção a uma conquista progressiva e gradual das competências operacionais e simbólicas que facilitem seu acesso ao mundo da cultura escrita. Desse modo, a alfabetização fornece recursos para desenvolver habilidades cognitivas para pensar, diferenciar, integrar, ou seja, processos de compreensão da realidade sem que desenvolva a autoestima e a valorização de si mesmo.

A este respeito, vale notar que, além de possibilitar o sucesso escolar e social dos alunos, a alfabetização permite o exercício da cidadania. Não ter acesso à alfabetização é uma condição de marginalização social muito forte. Então, a alfabetização não é uma aquisição natural. Para aprender a linguagem escrita e desenvolver a alfabetização de modo que passe a usar as habilidades envolvidas nesse processo, dependem de circunstâncias sociais e culturais concretas. Exerce influência no desenvolvimento da alfabetização o processo social que envolve as relações das crianças com as pessoas que lhes servem como modelo de leitor e escritor em seu ambiente familiar, estendendo para outros ambientes mais amplos.

Ainda é muito comum professores tratarem os alunos, quando chegam à escola, como se eles nada soubessem acerca da linguagem escrita. Esses professores concebem a escrita como uma tarefa exclusivamente escolar. Embora os rituais da alfabetização se iniciem na escola, não há dúvidas de que a escrita tem sua origem fora dela, pois as crianças que vivem em comunidades letradas, participam diariamente de diversos atos de leitura e escrita no seu cotidiano. Ler e escrever são habilidades que vão sendo aperfeiçoadas ao longo do tempo. A escrita com autonomia garante cada vez mais o acesso a informações e à continuidade da aprendizagem.

Descrição e análise das práticas

As propostas de alfabetização atualmente passam a compreender também a alfabetização como a porta de entrada para a aprendizagem ao longo da vida. Essa concepção tem seu foco na atenção às práticas e situações com a cultura escrita. Assim, enfatiza-se o conceito de alfabetização como algo que vincula ao aprendizado e uso de habilidades de leitura e escrita no contexto das práticas sociais. Essa mesma concepção é também a adotada pelo município de Vitória da Conquista, no contexto dos Programas de alfabetização: Pacto pela alfabetização e PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Segue, assim, uma descrição e análise sucinta das concepções de alfabetização adotadas pelas professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino.

As professoras entrevistadas foram divididas em três grupos, conforme suas concepções. No grupo I reúnem as professoras cuja concepção de alfabetização se limita à aquisição da habilidade de ler e escrever; no grupo II as professoras que percebem a alfabetização como aquisição e interpretação da leitura e, no grupo III, reúnem as professoras que concebem a alfabetização como aprendizado e o uso da leitura e da escrita como práticas sociais.

As professoras foram nomeadas com as letras do alfabeto (Professora A, professora B etc.) para preservar sua identidade. Conforme as narrativas de todas as professoras do grupo I, a concepção de alfabetização continua compreendida como a aquisição do código escrito. Seguem algumas das narrativas que expressam a concepção de alfabetização:

[...] Ser alfabetizado é saber ler e escrever (Professora A).

Alfabetização é saber relacionar as letras aos sons e ler as palavras e textos [...] (Professora H).

Alfabetização é o processo de saber codificar e decodificar [...] (Professora J).

Alfabetização é saber ler e escrever [...] (Professora N).

[...] Quando as crianças aprendem a leitura e a escrita [...] (Professora Q).

Essas professoras concebem a alfabetização como uma habilidade meramente mecânica. Todas elas disseram que a alfabetização está exclusivamente relacionada ao ato de ler e escrever. Suas narrativas foram breves e sem demonstração de conhecimento de conceitos técnico-científicos. Tais narrativas denotam a relatividade e imprecisão com que se tem usado o termo alfabetização nos dias de hoje. Isso se explica, de certa forma, pela dificuldade de comprovar diretamente as habilidades com que contam as pessoas e estabelecer o nível de leitura e escrita que permitam considerá-las como alfabetizadas.

O domínio do código, como propõe essas professoras, para considerar a pessoa alfabetizada é apenas parte, talvez a primeira, de um processo mais amplo para a alfabetização. O aprendizado da língua não pode se restringir apenas ao aprendizado de suas estruturas, mas é, sobretudo, o aprendizado de formas de pensar e transformar o mundo, além de agir sobre ele. Do mesmo modo, o processo de alfabetização não pode se restringir apenas ao saber ler e escrever mecanicamente. Na sociedade de hoje, adquirir uma tecnologia de codificar e decodificar não é suficiente para o exercício da cidadania.

Esse conceito de alfabetização, restrito às competências do ler e do escrever, se associa ao termo analfabetismo (associado às condições estruturais da sociedade). A reprodução do analfabetismo está vinculada às condições de pobreza e a negação de acesso à educação de qualidade para a população. Isto é, fundamentalmente, um fenômeno social, relacionado com a distribuição do conhecimento na sociedade.

O conceito de alfabetização impacta no planejamento e execução dos programas e projetos pedagógicos de alfabetização. Isto implica dizer que a maneira como se define a alfabetização é refletida nas metas e estratégias adotadas pelos métodos de ensino e aprendizagem, na formação dos professores, nos materiais didáticos e os programas de estudo, bem como na forma de avaliar e dar seguimento às ações. No entanto, constata-se que a

concepção de alfabetização dessas professoras contraria a concepção adotada pelos Programas PACTO e PNAIC, implantado no município.

Verifica-se que essa concepção de alfabetização privilegia a faceta sonora da alfabetização e, daí, não é difícil de pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Como afirma Barbosa (2009, p. 73), “[...] o processo de alfabetização desenvolve uma das possibilidades de acessar o sistema de escrita [...] Na escola a criança aprende uma modalidade de leitura rudimentar, massificada pelas metodologias tradicionais”. Tomando como princípio a concepção adotada, espera-se que as práticas sejam exatamente assim: voltadas para a pura e simples decodificação e cópia.

Chama a atenção o fato de ser a maioria das professoras alfabetizadoras, participantes deste estudo, que adotam ainda essa concepção. Mesmo que elas tenham participado da formação continuada de um e de outro programa, é de se pensar que elas não se apropriaram dos referenciais teórico-metodológicos desses programas. Como consequência, é possível prever também a não influência dessa concepção na prática pedagógica, ainda mais se considerar que a concepção seja definidora das atividades didático-pedagógicas, ou seja, as atividades didático-pedagógicas tendem a ser um ato mecânico de ler e escrever.

Nas narrativas de todas as professoras do grupo I, sobre como elas concebem alfabetização, aparecem a expressão “*saber ler e escrever*” ou “*aprender ler e escrever*”. Isso merece uma reflexão, principalmente porque, pelo menos no Brasil, é bastante polêmica a definição dos termos **ler** e **escrever**. O dicionário de Koogan e Houaiss, edição de 1999, define o vocábulo “ler” como “distinguir e saber reunir as letras”; “percorrer com os olhos o que está escrito ou impresso em voz alta ou baixa” e escrever é “exprimir-se por sinais gráficos, caracteres convencionais”.

Essa definição foi tradicionalmente percebida pela escola como lógica instrumental, implícita nas práticas pedagógicas. Subjacente à teoria empirista, tais práticas percebem a leitura como decodificação pura dos grafemas em fonemas e escrita como uma atividade meramente motora, na qual o sujeito associa os estímulos sonoros-auditivos. Com base na definição das professoras acima referidas, ler significa decifrar, ou seja, dominar a correspondência entre grafemas e fonemas. Essa concepção integra a metodologia tradicional de alfabetização que, segundo a professora H, [...] alfabetizar é ter a competência para decifrar o código escrito [...].

Essa concepção e prática de alfabetização se fundamentam na teoria empirista, para quem “o desenvolvimento, identificado como comportamento, deriva da ação causal exercida pelos objetos exteriores sobre os mecanismos nervosos e cerebrais” (Oswald, 1996, p. 58). Nessa perspectiva, o professor concebe a criança como um ser passivo e, portanto, a aprendizagem ocorre por meio da repetição, treino e memorização. As atividades de escrita são meramente atividades motoras. As práticas de sala de aula são destituídas do diálogo, alimentando, assim, relações entre professor e aluno pautadas na dominação e submissão.

Para romper com essas práticas mecânicas, a leitura e a escrita precisam fazer sentidos para os estudantes. Em sendo um processo ideovisual, no ato de ler, “[...] o leitor constrói o significado do texto escrito, é um fabricante do sentido. Sendo assim, aprender a ler é aprender a fabricar sentidos a partir do estímulo da palavra impressa: ler é um meio de produção de sentido” (Barbosa, 2009, p. 75/76). A escrita, para esse autor, é muito mais do que a simples cópia, “[...] é um sistema gráfico de armazenamento e recuperação da informação” (Barbosa, 2009, p. 72).

Constatou-se, durante as observações que todas as professoras que compõem o grupo I têm como suporte didático básico o livro didático, em especial, a cartilha de alfabetização. É preciso dizer que, mesmo tendo sido observadas aulas de todas essas professoras, não aparecem, no contexto desta análise um relato de cada uma delas dada a insuficiência do espaço. No entanto, afirma-se as semelhanças entre as práticas de todas elas no tocante ao trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula.

A aula de leitura desenvolvida pela professora A, por exemplo, denota a coerência entre a concepção e a prática por não ultrapassar os limites da simples decodificação dos sinais gráficos e não permitir, portanto, a participação dos alunos como sujeitos da interação texto *versus* leitor. O texto trabalhado, intitulado “*A vaca*”, extraído da cartilha *Porta Aberta*, adotada pela escola. A professora fez a leitura do texto (transcrito na lousa) por duas vezes, apontando palavra por palavra para que os alunos memorizassem e ou identificassem cada palavra do texto. A terceira leitura pela professora foi acompanhada pelos alunos. Por fim, a professora solicitou que os alunos fizessem a leitura do texto sem a sua participação. No entanto, ela foi apontando palavra por palavra para que eles lessem. Foi possível perceber que os alunos fizeram a leitura por memorização, pois não havia correspondência entre as palavras apontadas pela professora e as palavras lidas.

Nessa prática não houve nenhum tipo de exploração do texto ou da leitura, melhor, não houve leitura, pois nada o texto disse aos alunos, nem os alunos ao texto, não houve, pois, interação entre o texto e os leitores. Essa prática está relacionada

[...] ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano do brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita, que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler (Kleiman, 2002, p. 15).

Enquanto não mudar essa prática, ou seja, enquanto não formar professores competentes para o ensino da leitura, ela vai continuar sendo concebida e praticada de forma tortuosa de decifração de palavras, desprovida de interesse. O não gostar de ler ou o não interesse dos alunos pelo ato de ler pode ser mais traduzido como desprazer pelo tipo de leitura que é desenvolvida em sala de aula.

Não há como dizer que essas práticas não sejam “[...] desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provém, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem” (Kleiman, 2002, 16). Essa prática empobrecedora de leitura equivale à não leitura, podendo mesmo ser dispensada, uma vez que ela em nada acrescenta ou modifica os conhecimentos dos alunos.

Em relação à escrita, primeiro é preciso de dizer que aqui ela é concebida como uma construção histórico-cultural e, portanto, seu ensino deve ser organizado de modo que seja necessária aos alunos, que seja significativa, conforme propõe Vigotski (2003). Nesse caso, o papel do professor é um papel de mediador que poderá auxiliar seus alunos a descobrirem o variado mundo de escritas que, muitas vezes eles até já conheçam. Basta, nesse sentido, o professor, juntamente com os alunos, explorar o diversificado material escrito disponível no cotidiano como placas, cartazes, os nomes nas fachadas das casas comerciais, avisos, jornais, revistas etc.

No entanto, entre as práticas docentes observadas, referentes ao trabalho com a escrita, constatou-se que, em sua maioria, predominam práticas de escrita mecânica, descontextualizada e, por isso mesmo, ignoram a existência de um sujeito aprendiz na construção e elaboração de hipóteses da representação gráfica da língua. As atividades didático-pedagógicas das

professoras do grupo I e de parte das professoras dos grupos II e III se centram em atividades de escrita que exigem apenas habilidades motoras de produção de sinais gráficos.

As atividades de escrita, relacionadas ao texto, desenvolvidas pela professora tinham as mesmas características: eram exercícios cujos enunciados eram “Leia e copie”, “Junte as sílabas e forme palavras”, “forme palavras com a sílaba *tal*” etc. Não é difícil perceber que essa prática de escrita é, além de artificial, inexpressiva, pois valoriza a palavra descontextualizada e desvinculada de um contexto comunicativo, que a torna vazia de sentido. De acordo com Antunes (2006), esse tipo de exercício afasta os alunos daquilo que eles fazem quando interagem com os outros, que é construir sentenças significativas ou enunciados comunicativos.

O segundo grupo, formado pelas professoras B, C, F e L apresentaram em suas narrativas uma concepção para a alfabetização semelhante às do grupo I. Elas chamam a atenção para o ato de interpretar, além de saber ler e escrever. Para esse grupo de professoras, os alunos devem também interpretar, para serem considerados como alfabetizados. No entanto, em suas práticas de sala de aula, não se observam esse avanço da concepção. As professoras reconhecem e percebem os níveis de desenvolvimento da leitura e da escrita de seus alunos, mas pouco ou nada fazem a partir desse conhecimento. Assim se expressou a professora B:

A alfabetização é um processo muito complexo. Tenho anos alfabetizando e percebo que o desafio é cada vez maior. Os alunos estão dando muito trabalho para aprender. Eu sigo o passo a passo da aula e eles não acompanham. Em minha turma de 3º ano, tem alguns repetentes e mesmo assim ainda não estão alfabetizados, porque para mim a alfabetização é quando o aluno já sabe ler e interpretar o que lê. A maioria de meus alunos lê tudo o que eu levo para sala, mas não sabe falar nada do que foi lido e aí eu fico impressionada.

Por sua vez, a professora L afirma que

O que garante a alfabetização é a leitura e a interpretação. De nada adianta saber ler e não saber interpretar. Eu esforço com meus alunos para eles aprenderem a ler e a interpretar. Por isso, eu trabalho muita leitura, mas estou sentido que não está adiantando muito. Eles leem mal e não interpretam nada.

Verifica-se nessas narrativas, entre outras coisas, a dissociação de ler e interpretar. Se ler e interpretar são ações distintas, a definição de ler, para esse grupo de professoras, parece ser a mesma do grupo anterior, isto é, ler é apenas decodificar; é uma realização exclusivamente

mecânica. Como as próprias professoras afirmam que os alunos leem tudo e não interpretam nada, parece ser o mesmo que dizer que nenhum valor tem essa leitura, pois é como se não a tivesse feito. O esforço que a professora diz desenvolver para ajudar aos alunos não foi percebido durante as observações.

Entre as contradições, além da afirmação de que os alunos leem, mas não interpretam, diz das ações pedagógicas das próprias professoras. A certeza de que os alunos sabem ler, mas não sabem interpretar, implica a certeza de que é preciso ensinar aos alunos a desenvolverem a atividade que eles ainda não aprenderam. Os alunos não vão conseguir nunca interpretar um texto, como desejam os professores, caso não sejam orientados sobre como fazê-lo. Para isso, toda leitura a ser realizada em sala de aula, precisa ter, com clareza, objetivos definidos, além de estratégias adequadas para o seu ensino. De acordo com Solé (1992, p. 18),

[...] Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.

As narrativas das professoras trazem ainda outra revelação – o autoritarismo, que é inerente aos métodos utilizados. Esse autoritarismo se refere à “[...] crença de que o professor é o único e verdadeiro detentor do conhecimento sobre a língua escrita e que, portanto, sua autoridade pedagógica não pode ser desafiada ou questionada [...]” (Azevedo, 2009, p. 43). Independente do desejo ou da intenção, por parte das professoras, a língua escrita é vista como um objeto escolar e não como uma prática social, conforme as práticas adotadas pelos métodos de alfabetização, subjacentes ao empirismo. O autoritarismo dessa prática se configura com a pretensão de que o domínio da escrita ocorra por meio de um exercício de arbitrariedade pedagógica.

O terceiro grupo, formado pelas professoras E, G, O, R e T apresenta um diferencial em relação aos outros dois grupos. Além do aprendizado da leitura e da escrita, essas professoras acreditam que a alfabetização esteja também relacionada ao uso social da leitura e da escrita nas práticas cotidianas. Essa concepção sustenta que o processo de alfabetização se organize de forma que a leitura e a escrita sejam compreendidas pelos alunos como atividades sociais significativas. Tais atividades devem envolver o uso da língua em contextos discursivos reais

e, para tal, deve-se selecionar textos significativos e contextualizados para serem estudados em sala de aula. As narrativas dessas professoras confirmam essas ideias: “Não basta ao aluno aprender a ler e a escrever. Isso não é suficiente para ser considerado alfabetizado. Acredito que é preciso fazer uso da leitura e da escrita na vida cotidiana, ou seja, conhecer a função da escrita, sua importância [...]” (Professora G).

A concepção dessas professoras está fundamentada na teoria sociointeracionista. Subjacente às narrativas dessas professoras, pode-se identificar uma concepção de sujeito como um ser social. Conceber o aluno como sujeito social e compreender a importância da linguagem na constituição do conhecimento, “[...] trazem para as práticas de leitura e escrita uma implicação metodológica decisiva à suspensão do poder que a escola confere à escrita: a aproximação da escrita com as experiências histórico-culturais, as quais se materializam na linguagem, na oralidade” (Oswald, 1996, p. 64).

As práticas pedagógicas de pelo menos três dessas professoras nem sempre comungam com suas concepções de alfabetização. As atividades de leitura e escrita desenvolvidas faz uso das mesmas estratégias que as professoras do grupo I, o que revelam contradição entre o conhecer e o fazer. Isso deixa uma indagação: por que as professoras continuam desenvolvendo práticas de leitura e escrita com ênfase na decodificação e codificação se elas consideram a alfabetização mais do que o aprendizado da tecnologia do ler e do escrever?

A prática de leitura desenvolvida pela professora H, com o texto “*A cigarra e a formiga*” La Fontaine, por exemplo, em nada corresponde à sua concepção. A professora se limitou a ler o texto para os alunos, num primeiro momento, e em seguida repetiu a leitura e solicitou que os alunos a acompanhassem durante a leitura. Por fim, solicitou que os alunos fizessem a leitura do texto sozinhos. Em nenhum momento se observou qualquer discussão acerca do texto. Enfim, não houve apreciação do conteúdo do texto, dos diversos aspectos da intertextualidade, como os vários textos que tratam do mesmo assunto, ou que fazem referência a esse texto, além das comparações que podem ser estabelecidas com vivências, inclusive dos próprios alunos. Como atividade de escrita, a professora apresentou um roteiro com as seguintes questões: 1. “*Quais os animais que aparecem na história*”?; 2. “*Do que fala a história*”?; 3. “*Qual era o animal trabalhador*”?; 4. “*Qual era o animal preguiçoso*”? e 5. “*Qual dos dois animais preocupava com a sua alimentação*”?

Pode-se assim dizer que as práticas de leitura se afastam da concepção de Freire e Macedo (1990), que percebe a leitura e a escrita como atividades dialógicas que ocorrem no meio social através do processo histórico de humanização. As práticas descritas acima descartam as concepções teóricas acerca da leitura, entre elas a de Foucambert (1994, p. 43), para quem "ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo. Significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita".

Fica evidente que essas professoras não conseguiram ainda superar a prática formalista e mecânica da leitura, e continuam acreditando que o aprendizado da leitura se dá quando os alunos decoram os signos linguísticos, prevalecendo o aprender por aprender o aprender por aprender, sem dar motivos nem justificativas aos alunos. Uma prática oposta possibilitaria a compreensão da função da leitura bem como o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. É preciso romper com essas práticas de leitura, pois

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes (Silva, 2005, p. 96).

As práticas equivocadas de leitura são definidas por Kleiman (2000) como decodificação, na qual as atividades se restringem ao reconhecimento de palavras idênticas no texto, nas perguntas ou comentários; como avaliação, devendo ser feita em voz alta para verificar a pontuação e a pronúncia corretas ou por meio de resumos, relatórios e preenchimento de fichas. Essa prática de leitura pode também ser definida como autoritária, por pressupor a existência de apenas um meio de abordar o texto.

Algumas considerações

As práticas pedagógicas desenvolvidas no interior da sala de aula com o objetivo de alfabetizar as crianças denunciam o não conhecimento, por parte das professoras, das concepções de leitura e de escrita, o que torna fundamental para que elas possam refletir sobre a importância que a leitura tem para os alunos como processo de ensino/aprendizagem. Essas constatações sugerem o quanto as professoras ainda precisam de uma formação sólida para o desafio da alfabetização de crianças, o quanto devem conhecer acerca das estratégias de leitura

para que possam desenvolver melhor suas práticas, possibilitando, assim, que os alunos dominem tais estratégias e passam a realizar leituras de forma significativa, além do reconhecimento da função que ela exerce dentro e fora do contexto escolar.

A leitura, simples decodificação, como as observadas, é uma atividade dispensável e significa desrespeito ao autor, além de consistir em fazer perguntas sobre o texto que não contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. A esse tipo de leitura, da qual se faz apenas uma abordagem ou uma única forma de compreensão, chama-se de leitura autoritária. Nessa forma de abordagem do texto, não se consideram as leituras / compreensões que os alunos apresentam. A palavra final, o parecer e ou a interpretação é dada pelo professor. Assim, ocorreu, pelo menos em todas as aulas das professoras que concebem alfabetização como habilidade de ler e escrever.

A observação das práticas pedagógicas permitiu dizer que o aprendizado e desenvolvimento da leitura no contexto escolar pressupõe dois elementos básicos, ausentes nas práticas das professoras: o primeiro trata-se da necessidade de os alunos aprenderem a ler de forma sistemática – decodificar/compreender e o segundo, que está imbricado no primeiro, refere-se à formação do aluno como um leitor proficiente, devendo esses dois elementos ocorrer de forma simultânea.

Daí, constata-se que a concepção de alfabetização das professoras não ultrapassa os limites do saber ler e escrever – decodificar e codificar. Portanto, suas práticas pedagógicas valorizam exercícios descontextualizados, que exigem dos alunos apenas a decodificação, em nome da leitura; a cópia de palavras e frases em nome da escrita; a reescrita de textos, em nome de produção textual, entre outras. Enfim, as atividades são mecânicas e, em nada contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Desse modo, tem-se a convicção de que as dificuldades que os alunos têm enfrentado no processo de alfabetização escolar ou as dificuldades que a escola tem de ensinar estejam relacionadas à precária formação dos professores; à prática pedagógica do professor que não sustenta um processo efetivo de alfabetização e aos materiais didáticos utilizados que são parcos, insuficientes e, muitas vezes inexistem.

Referências

AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, J. J. *Alfabetização e Leitura*. Coleção Magistério -2 Grau: Série Formação do professor. Cortez Editora, 2008.

_____. Os fabricantes do sentido. In: Azevedo, M. A. & Marques, M. L. (2009). *Alfabetização Hoje*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Editora: Artes Médicas, 1992.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1998.

COLELLO, S. M. G. *Alfabetização em questão*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2004.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. e MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo/leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GONTIJO, C. M. M. *Alfabetização: a criança e a linguagem escrita*. São Paulo: Autores associados, 2003.

GUZMÁN, R. J. e GUEVARA, M. Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. In: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 8 no. 2 jul, 2010.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura*. 8ª. ed. Campinas: Pontes, 2002.

OSWALD, M. L. M. B. Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria I. (orgs). *Infância e desafios da pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.

PERSICO, M. S. y CONTIN, S. A. *¿Qué significa actualmente estar alfabetizado?* Disponível em: <https://www.redib.org>. Acesso em 15 de outubro de 2014, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Alfabetização e Letramento*: 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO, 1992.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et. al. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido: outubro de 2016

Aceito: novembro de 2016