

LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES E PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PARFOR

Eliana da Silva Felipe¹

Introdução

Este artigo resulta de um trabalho de investigação que busca compreender a constituição do conhecimento profissional de professores sobre leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização. Entre as questões que nortearam o estudo destacam-se: 1) Que conhecimentos linguísticos, pedagógicos e socioculturais os professores referenciam/manifestam em suas análises? 2) Que percepções sobre leitura e escrita aproximam os professores entre si, e que estabilidades/avanços manifestam?

O corpus desse estudo foi constituído de seis trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia Parfor, defendidos no ano de 2014, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará. Esses trabalhos, elaborados sob a forma de monografia, versaram sobre o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelos quais se pode apreender o pensar e o fazer profissional de professores nos municípios e escolas onde atuavam durante o processo de formação.

De cunho bibliográfico, a investigação foi realizada observando as seguintes etapas: 1) levantamento da bibliografia e levantamento das informações contidas na bibliografia; 2) análise da documentação, isto é, exame do conteúdo das afirmações e 3) síntese integradora ou reflexão, produzida a partir das informações recolhidas e do referencial teórico adotado, com o objetivo de realizar uma aproximação crítica dos objetivos propostos.

Relação entre a formação inicial/continuada e a constituição do conhecimento profissional de professores

Um dos desafios contemporâneos no que se refere à pesquisa sobre formação de professores perpassa pela compreensão da formação inicial e continuada como um contínuo, não como processos isolados. Os professores referidos neste estudo estavam inseridos em políticas de formação inicial e continuada que ocorriam concomitantemente. Essas políticas são o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Para Nóvoa (2014), “a formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objetivos do sistema”, que é assegurar as condições de sucesso das reformas educativas. Dito isso, pode-se afirmar que ela cumpre um papel importante na (re) organização do conhecimento profissional e das práticas educativas dos professores.

Os conhecimentos profissionais dos professores vão se constituindo nesses diferentes espaços de socialização profissional, num processo que não é linear nem unidirecional. Eles comportam a tradição e a novidade, rupturas e estabilidades, como veremos a seguir.

O conhecimento profissional de professores dos anos iniciais de escolarização

Da análise dos traços relevantes e recorrentes nas fontes selecionadas, chegamos a uma síntese integradora que articula ideias amplamente difundidas no país, quer no campo das

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. E-mail: efelipe@ufpa.br.

políticas de leitura quer no campo dos programas de formação de professores. São muitas as relações que a leitura e a escrita comportam, mas para efeito deste estudo destacamos: dificuldade, prazer, significado, cidadania.

A leitura como atividade complexa e a dificuldade de aprendizagem das crianças

Entre as percepções que aproximam os professores está aquela que associa a aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais a uma dificuldade das crianças, a uma complexidade inerente à própria língua ou a fatores externos, dentre os quais a participação familiar. A ideia de que “o processo de aquisição da leitura por parte do ser humano é bastante complexo e árduo” (Costa, 2014, p. 10) traz para o campo das práticas de alfabetização, tradicionalmente baseadas na decodificação e na memorização, o cerne da questão.

Por sua vez, as soluções para o enfrentamento se inscrevem no plano estritamente escolar, o da inovação metodológica, que perpassa pela substituição da *leitura mecânica*, imposta pelo esforço excessivo de decodificação, pela leitura prazerosa, que valorize os conhecimentos prévios das crianças e a realidade onde vivem.

Segundo Possenti (2006, p. 35), “se as línguas e os dialetos são complexos, e se os falantes os conhecem, porque os falam, então os falantes, inclusive os alunos, têm conhecimento de uma estrutura complexa”. E prossegue: “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (Idem, p. 32).

Se a complexidade não é impeditiva à aquisição da leitura e da escrita, é lacunar a percepção de quem são as crianças reais que encontram dificuldades para aprender na escola, de como as dificuldades de ler e escrever são produzidas e das práticas efetivas, em contextos de grandes desigualdades econômicas e culturais, capazes de promover o progresso intelectual das crianças.

Leitura como atividade que deve ser prazerosa

A associação leitura-prazer está amplamente assimilada pelos professores. Em oposição às formas tradicionais de leitura enfatizam a importância do significado para sua aquisição ativa e culturalmente relevante, para o qual concorre o prazer. Assim, afirmam que “[...] o professor deve oferecer novas informações com o propósito de o aluno apropriar-se e utilizar-se da escrita de forma prazerosa e eficiente” (SILVA, 2015, p. 20), e que “[...] na sala de aula deve ser trabalhada a leitura como algo prazeroso e significativo, que faça sentindo na vida do aluno” (LIMA, 2014, p. 19)

Para muitas crianças, o sistema escolar é a principal via de acesso à leitura. Mas a leitura na escola é reduzida a uma atividade sem correspondência com as formas sociais de produção, circulação e aquisição do conhecimento. E por isso, limitá-la ao prazer anula o exame crítico das diversas formas de relação com o conhecimento, em que ler é uma atividade específica dessa relação. Citando Bourdieu (2001, p. 241), pode-se dizer que na escola contemporânea “há um efeito de erradicação da necessidade de leitura como necessidade de informação”.

A propósito das necessidades que se colocam à leitura, não é que o prazer seja uma dimensão a ser ignorada nas práticas escolares. Como afirma Britto (2011, p. 89):

É certo que alguém possa encontrar prazer na leitura, principalmente quando se associa leitura com entretenimento ou com experiência estética. Mas não é certo que haja relação necessária nem vínculo entre leitura e prazer. Ao contrário, a leitura muitas vezes exige esforço e concentração intensos, é cansativa, é feita por obrigação (e também não de errado que seja feita assim), por motivos profissionais, religiosos, cotidianos ou outros.

Leitura e cotidiano: a busca do sentido e da contextualização

A relação que se estabelece entre leitura e cotidiano, leitura e realidade se baseia na percepção de que o sentido e o significado emergem dessa relação. Assim, é coerente a ideia de que "as atividades de leitura devem manter uma ligação direta com a realidade dos alunos (Costa, 2014, p. 15), e de que "[...] a leitura quando trabalhada de forma contextualizada com o cotidiano do educando torna-se agradável, proveitosa e se afasta daquela leitura mecânica, sem sentido e sem relação com a realidade (LIMA, 2014, p. 19).

Há pelo menos duas perspectivas ausentes nessa formulação. A primeira, de que o sentido é uma forma de relação que pressupõe o texto, não somente o contexto. Portanto, não se constitui à margem da interlocução leitor/texto/autor. A segunda, que diz respeito à própria natureza da escrita como forma de relação com o conhecimento que não se limita ao aqui e ao agora. Saber ler pressupõe, também, compreender a ordem do mundo, que não se reduz ao cotidiano, ainda que dele seja inseparável como plano de realidade mais visível e imediata.

Por sua vez, a referência ao cotidiano acaba por assumir uma função adaptativa porque não se questiona, citando Brandão (2002, p. 211), o que as crianças precisam vivenciar no cotidiano do seu mundo sociocultural, que formas de interação e participação, dentro e fora da escola, criam experiências positivas ao aprendizado escolar.

Leitura e cidadania como valor ético-moral

Em sintonia com a atualidade dos discursos e suas intenções políticas, a leitura adquire um valor ético-moral universal. Nesses termos, "a função social da leitura é dar ao homem oportunidades de conquistar sua liberdade, e ter uma formação crítica o ajuda ter participação efetiva como sujeito consciente e questionador" (LIMA, 2014, p. 22).

Ainda que se afirme tal crença, o fato é que o que promove a condição de sujeito não é a leitura em si, o que, o quanto se lê, mas o direito de se apropriar de conhecimentos e competências que são próprios do trabalho com a linguagem. Dito isso, que papel a escola cumpre no que se refere aquilo que Osakabe (1985, p. 151) denominou de franqueamento da leitura? Está franqueada às crianças a aquisição de uma habilidade ou o acesso à diversidade de conhecimento?

Aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza. (OSAKABE, 1985, p. 149).

É o grau de participação na produção da riqueza material e simbólica que define a cidadania. Assim, "não há nenhum valor moral ou ético associado ao exercício da leitura" (BRITTO, p. 87), pois "o quanto um cidadão é leitor depende acima de tudo de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito e isto depende das relações sociais" (Idem, p. 91).

Perspectivas sobre o ensino da leitura e da escrita: avanços

Ainda hajam conhecimentos e percepções estabilizadas ou cristalizadas sobre a leitura e a escrita nos anos iniciais de escolarização, há avanços importantes que devem ser destacados como resultado do processo de formação dos professores e das influências que produzem na constituição da profissionalidade docente.

Avança-se ao reconhecer que não se pode atribuir o fracasso escolar à criança e às suas famílias, ainda que a participação familiar seja amplamente valorizada como elemento propulsor do sucesso. Avança-se ao reconhecer os professores têm responsabilidades com o que possibilita ter êxito na escola, nesse sentido, não “[...] descartar a possibilidade de que o fazer pedagógico possa estar dificultando a prática de leitura com competência por parte dos alunos” (Costa, 2014, p. 16). Há dificuldades que são dos professores, não das crianças, como de “criarem e proporem situações significativas de leitura” (Idem, p. 16).

Os professores são receptivos à ideia de que alfabetização e letramento são inseparáveis, e de que a formação de uma criança leitora, na escola, não se faz sem que o professor se constitua como leitor. Por sua vez, assumem a crítica das práticas tradicionais de leitura e escrita na escola associadas à codificação e memorização, reconhecendo a importância da contextualização e do significado para fazer avançar a leitura na escola. A leitura como processo de construção/atribuição de significado evoca a circulação de textos que tenham relação com o cotidiano e com a realidade imediata das crianças. Nessa direção, compreendem que “[...] é necessário capacitar os professores com o intuito de encontrar práticas de qualidade para que os alunos sejam estimulados a ler e escrever” (ANJOS, 2014, p. 11).

As perspectivas sobre leitura e escrita de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental podem se constituir em pontos de partida para a formação continuada na escola e em outros espaços de formação, tendo em vista a constituição de processos que favoreçam o seu desenvolvimento profissional, indissociável da percepção que os professores têm sobre o seu trabalho.

Conclusão

Observa-se nos trabalhos analisados a presença de uma visão redentora da leitura, sem referência à desigualdade estrutural que configura os coletivos populares que ocupam as escolas de que tratam os professores.

O subjetivismo liberal que ancora a ideia de leitura prazer, amplamente assimilada pelos professores, secundariza a relação entre leitura e conhecimento, portanto, o progresso intelectual que numa perspectiva radical de transformação social e cultural o acesso ao mundo da escrita pode e deve promover.

Há, por sua vez, avanços significativos na percepção da leitura e da escrita como atividades que não podem prescindir de sentido e significado, valor social, o que requer professores cada vez mais preparados para mediar o acesso das crianças ao mundo da leitura e da escrita sob perspectivas que não se limitem à decodificação de símbolos linguísticos.

A universidade, como espaço de formação inicial dos professores, ou não problematiza o ensino da língua de modo a situar sua complexidade social, cultural e linguística; ou se problematiza, tem pouco poder de mobilização intelectual para desestabilizar mitos que cercam a leitura. São os modos de vida, as necessidades pessoais e coletivas, as condições em que se produzem essas necessidades, a relação com o conhecimento resultante da sua condição humana historicamente produzida que definirão que leitores as crianças serão. É lacunar ainda uma base teórica mais sólida que permita confrontar os vários mitos que se colocam em torno da ideia de leitura.

Referências

ANJOS, Ivonete Brito dos. **O ato de ler e escrever**: um estudo sobre o processo de leitura e escrita no 3º ano do ensino fundamental/9 em uma escola no município de Ananindeua. 2014. TCC – ICED/FAED/UFPa, Belém.

BOURDIEU, Pierre. A leitura: Uma prática cultural (debate). In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Cortez, 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Máximas impertinentes. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/pdf/material_apoio/LuizBritto.pdf>. Acesso em: 11 mar. de 2011.

COSTA, Rosenildo Cabral da. **A leitura: metodologias que favorecem a aquisição da leitura com competência**. 2014. TCC – ICED/FAED/UFPA, Belém.

LIMA, Dinair Ribeiro. **O processo de Aprendizagem da Leitura e da Escrita nas séries iniciais na Escola em Regime de Convênio de Ensino Fundamental e Médio Dom Calábria, no município de Marituba/Pá**. 2014. TCC – ICED/FAED/UFPA, Pará.

OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola: alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Dulcirene Pereira da. **Dificuldade de leitura e escrita no ensino fundamental**. TCC – ICED/FAED/UFPA, Belém.