

LER E ESCREVER: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES COM A UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Adriana Naomi Fukushima da Silva¹

Introdução

Preocupação por parte dos professores, ato necessário para apropriação, compreensão e diálogo e investimento por parte do governo, a leitura é alvo de estudos por parte de diversos pesquisadores, porque desejam compreender e debater as diferentes problemáticas desta temática. Nas escolas estaduais do Estado de São Paulo é utilizado o material didático do *Programa Ler e Escrever*, programa instituído pela Resolução SE 86, de 19 de dezembro de 2007 e pela Resolução SE 96, de 23 de dezembro de 2008. Entre os materiais que compõem o *Programa* há o livro de atividades para os alunos com propostas e sequências didáticas de leitura e escrita para serem trabalhados durante o ano letivo, e o *Guia de Orientações Didáticas do Professor*, onde constam informações a respeito da faixa etária das crianças, as expectativas de aprendizagens, organização e situações de rotina para auxiliar no planejamento do professor.

A partir de uma pesquisa do tipo etnográfico com observação em uma escola estadual da cidade de Marília- SP, durante o ano de 2015, serão analisadas neste artigo as práticas de três professoras, do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, que utilizam o material distribuído pela Secretaria Estadual da Educação. Antes de apresentar as situações observadas, torna-se relevante discutir algumas das concepções de leitura.

Concepções de leitura: a decodificação e a atribuição de sentidos

Dentre as concepções de leitura evidencia-se o ensino de atos de leitura que leva em consideração a decodificação do escrito como etapa primeira, para, em seguida, ensaiar-se a compreensão. Nessa concepção, a criança deve saber pronunciar as palavras, memorizá-las e ter consciência de que elas podem ser segmentadas. Conforme aprende a decodificar e realiza essa ação com frequência, o aluno, segundo Capovilla (2000) vai adquirindo velocidade na leitura. Além disso, com “[...] a consciência da identidade fonêmica, a habilidade de manipular fonemas e o conhecimento das correspondências letra-som, quando combinados, permitem a aquisição do princípio alfabético.” (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000, p. 37). Portanto, de acordo com esse ponto de vista, para que a criança aprenda a ler, a consciência fonológica é de fundamental importância.

Outra concepção de leitura que pode ser destacada é a da leitura que parte da compreensão como intenção primeira do leitor em formação, baseada, segundo Smith (1999, p. 90), na

[...] teoria do mundo que todos nós construímos para encontrar sentido em nossa experiência- é uma fonte de hipóteses que, quando testada, resulta na aprendizagem. A aprendizagem depende da previsão e da compreensão. Ela ocorre continuamente, exceto em condições confusas, quando não há possibilidade alguma de compreensão.

Nessa concepção, a leitura é uma atividade de raciocínio, no qual é o cérebro que permite ver e os olhos são os que recolhem as informações. Porém o cérebro não consegue ver tudo que

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, Marília/SP, Brasil. E-mail: dricanaomi@gmail.com.

está diante dos olhos, porque necessita de tomar decisões a partir da percepção visual, sendo que a tomada de decisões dependerá da quantidade de informações apropriada pelo sujeito. Quando os olhos coletam muitas informações visuais, o cérebro necessita de tempo para atribuir sentido ao que foi lido, não prosseguindo com a leitura, uma vez que não conseguirá ver mais nada. Se o leitor tem informações não-visuais, isto é, as que estão em sua mente (SMITH, 1999), elas contribuirão para seu bom desempenho como leitor.

Dessa forma, de acordo com essa concepção de leitura, é necessário que o leitor atribua sentido por meio de informações não-visuais, que, junto com a informação visual, contribuirão para a compreensão. De acordo com Smith (1989), é necessário que o cérebro e os olhos trabalhem em conjunto. Aos olhos cabe a coleta de informações sempre claras e com traços distintivos para que a mente humana possa compreendê-las, porém não é necessário ver todas as letras ou palavras, mas apenas aquelas que criam sentido, porque “Quanto mais o cérebro é capaz de utilizar as informações não-visuais, mais podemos ver”. (SMITH, 1989, p. 98). Dessa forma, quanto mais informação a mente dominar, menos informações visuais ela necessitará para compreender.

Existem outras concepções de leitura, mas destacam-se as duas, uma vez que a decodificação é uma prática predominante no ensino em leitura por parte dos professores e a atribuição de sentidos é a concepção que o Programa Ler e Escrever afirma nortear a melhor prática de ensino. Nesse confronto de concepções, qual é a que se efetiva na prática? O próximo subcapítulo apresentará as práticas de ensino na relação com as orientações propostas pelo material e analisará esse confronto.

Práticas de ensino dos atos de leitura com a utilização do Ler e Escrever

Antes de iniciar a discussão dos dados, torna-se necessário deixar clara a expressão atos de leitura utilizada neste artigo. Nem Capovila, nem Smith usam essa expressão. Vigostki e Bakhtin afirmam que é preciso que as crianças aprendam os atos culturais, entre os quais, o ato cultura de ler. Partindo dessa concepção e com base na Teoria Histórico Cultural, acredita-se que o que se ensina são atos culturais. Dessa forma, a expressão atos de leitura é por mim utilizada.

No dia 28 de maio de 2015, a professora do primeiro ano SLA desenvolveu na sala de aula a proposta de resgate das brincadeiras tradicionais proposta no livro do *Programa Ler e Escrever*. Ela iniciou com perguntas de como foi desenvolvida a atividade anteriormente, para relembrar como se brincava de *Coelhinho sai da Toca*. Os alunos responderam às perguntas e um deles apresentou como era o modo de brincar que ele conhecia. A atividade ficou grafada desta maneira no caderno de atividade de um deles:

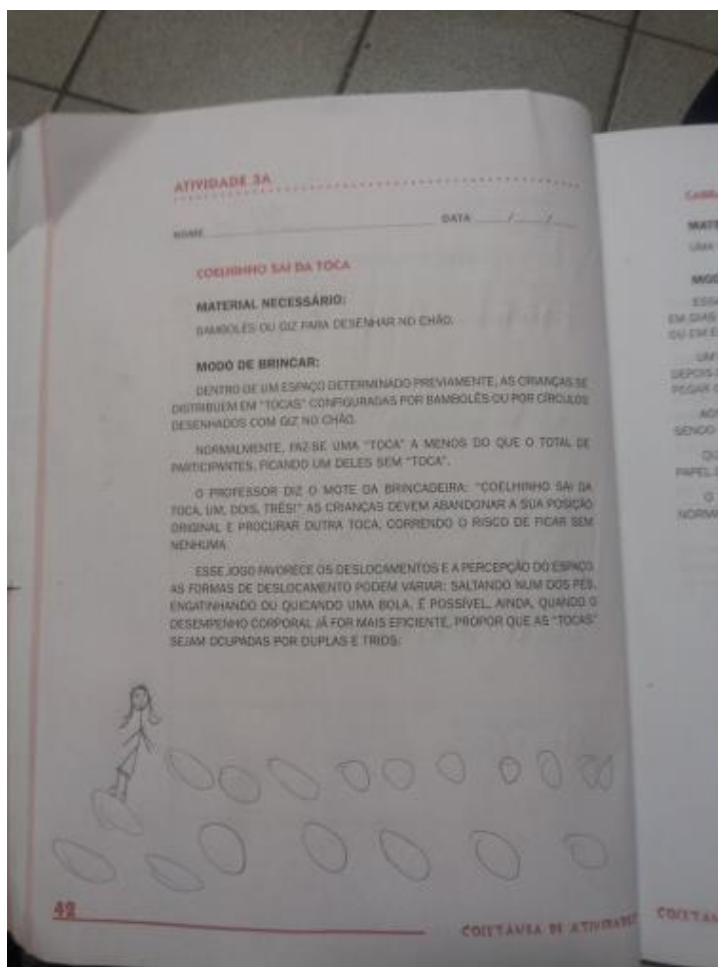


Figura 6: Imagem do caderno de atividades do aluno – Fonte: Acervo próprio

Na figura é possível verificar que os alunos, ao final da atividade, tiveram que ilustrar a brincadeira. No desenvolvimento da atividade, a composição do gênero não foi comentada, ao contrário do que o material propõe, uma vez que se trata de uma atividade de familiarização com textos instrucionais que os alunos deveriam pesquisar, para então dar início à brincadeira (SÃO PAULO, 2014a). Nessas condições, a opção da professora foi de alterar a proposta sugerida no livro do *Programa*. Em entrevista, ela comenta como é seu trabalho com o documento:

Pesquisadora: Agora, vou falar um pouco mais do Ler e Escrever. Como é o seu trabalho com os livros didáticos do Programa Ler e Escrever? [...]

Professora SLA: Bom, eu faço a leitura em casa, estudo, depois eu aplico na sala de aula. Às vezes, a gente tenta atingir o que foi proposto, mas nem sempre você consegue, na sala de aula, dar a sequência exatamente igual está pedindo lá, porque às vezes uma dinâmica, uma atividade, você precisa tomar caminhos diferentes na sala porque, às vezes não está, por exemplo, despertando tanto interesse na criança, é um conteúdo muito bom, é importante, eu acho válido, mas às vezes você precisa ter alternativas para atingir o que foi pedido. Entendeu? Acrescentar outras coisas para chegar ao que eles querem, mas geralmente a gente lê, eu leio em casa. Às vezes, se eu não compreendi alguma coisa, a gente troca ideias com outras professoras, nas reuniões “Olha, como é que você pensou aqui?”, “Olha eu pensei de tal jeito.”, “Ah, então eu pensei diferente.” Aí a gente vai adequando. (ENTREVISTA, 27 ago. 2015)

A relação do dado apresentado, as orientações do material e a fala da professora revelam que **SLA** apenas o utiliza como base para suas atividades, adaptando-as conforme ela sente necessidade e como acredita que despertará a atenção dos alunos. Possivelmente o despertar do interesse se relaciona com a maneira de ela conceber como os alunos aprenderão a ler, ou seja, para ela não há a necessidade de trabalhar com outras informações, como o a composição do gênero, porque na leitura vocal essas informações não são relevantes, uma vez que a atenção do leitor estará dirigida para a transformação dos grafemas em fonemas. Além disso, a professora avalia bem a eficácia do documento, mas ainda sente necessidade de conversar com outras professoras para saber como desenvolverão a atividade. Possivelmente isso se dá em razão de sua concepção de ensinar e de aprender a ler, porque o material, ainda que apresente contradições, orienta que os alunos aprendam a ler atribuindo sentidos, mas **SLA** acredita que terão maior interesse se fizerem a atividade que apresente alternativas, estratégia pouco presente no Programa.

Nas atividades desenvolvidas por **JLA**, professora do segundo ano, ela e os alunos costumavam realizar transmissões vocais ou vocalizações de histórias. De acordo com Bajard (2002), transmissão vocal é a leitura em voz alta de um texto já lido, com entonação vocal e expressividade, dirigida a um ou mais ouvintes. Portanto, é a transmissão de um ato de leitura anteriormente praticado. Quando não existe a troca de olhares com a expressividade e entonação, porque a leitura não fora feita previamente, nem pelo professor, nem pelo aluno, considera-se que o professor apenas vocaliza as histórias, porque nada há para transmitir. Nessas condições, **JLA** não realizava transmissão, porque emprestava os livros dos alunos, sem prévia leitura, não preparava esses momentos de transmissão, não desenvolvia situações de troca de olhares, nem agregava outras linguagens. O que fazia, neste caso, era apenas relacionar grafemas a fonemas, para que os alunos tivessem acesso ao escrito via oralidade.

O Programa *Ler e Escrever* recomenda que:

Nos momentos de leitura do professor, é importante compartilhar com os alunos alguns comportamentos de leitor:

- Apresentar, brevemente, o gênero textual que lerá (lenda, conto de assombração, conto de fadas, poema): “Hoje vou ler um poema”, “Este é um livro de contos de assombração”, etc.
- Fazer comentários em relação ao estilo do autor: humorístico, poético, romântico, etc.
- Recomendar ou relembrar outros textos do mesmo gênero ou autor.
- Explicitar os recursos que o autor utilizou para provocar no leitor medo, suspense, humor ou paixão, etc.. E a qualidade literária? Se pretendemos ajudar a tecer comentários sobre os textos em relação à linguagem que se escreve e aos recursos discursivos, não dá para ler qualquer história, mas somente as melhores! (SÃO PAULO, 2014b, p. 60-61)

Dessa forma, **JLA** não realizou o que o material propunha, porque não apresentou o gênero aos alunos, não explorou os recursos linguísticos utilizados pelo autor; limitou-se a vocalizar o escrito, isto é, a retirar dele os sons nele aprisionados. Quando perguntada sobre as orientações do documento, respondeu:

Professora JLA: Eu sinto dificuldade para adaptar para a sala toda. Porque é muita coisa que se pede, e a gente não tem muito tempo, não dá. Que nem, a minha sala, devido a várias dificuldades, ela sempre fica atrás comparada com a outra. Tem atividades muito boas, tem, as parlendas são maravilhosas, as cantigas, que nem circular título de história, isso ajuda muito na leitura, eu

percebo. Mas tem atividades que, assim, são ainda muito complicadas para adequar a sala toda. Aí eu percebo que tem alunos que não fazem, aí eu tenho que retomar com o aluno, aí aquele que já fez não quer ficar esperando. (ENTREVISTA, 21 ago. 2015)

Nessas considerações, as adaptações da professora se relacionam com a dificuldade que ela tem em lidar com as recomendações. Quando é proposto comentar com autor e gênero, é recomendado salientar a importância das informações não-visuais, na perspectiva de Smith (), mas isso não é feito por ela, possivelmente por falta de formação nesse campo. Não sabendo lidar com o ensino da leitura por meio da atribuição de sentidos, a escolha da professora é a de ensinar a ler por meio da decodificação, claramente observada em sua conduta de transformar os grafemas em fonemas, sem criar as condições para que os alunos tenham acesso à história diretamente com os olhos

A professora do terceiro ano, **RSI**, pediu para os alunos fazerem uma leitura silenciosa, portanto com os olhos, e rápida para lembrarem uma história já lida. Nessa situação, mesmo com o pedido de silêncio, muitos alunos vocalizaram as palavras, em tom de voz baixo. Após a leitura, orientou os alunos como deveriam dar sequência à atividade. Primeiramente, pediu para que procurassem no texto se havia algum diminutivo e o sublinhassem e, em seguida, fizessem a reescrita, com continuação depois do trecho disponibilizado na lousa.

No *Ler e Escrever*, as orientações recomendam que o professor desenvolva situações pelas quais os alunos possam conhecer o autor e o livro de origem do texto, que tentem ativar os conhecimentos prévios, conforme a concepção de Smith () e antecipar situações da trama. Além disso, o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas - Professor 3º ano orientava os professores a fazerem a leitura em voz alta, (SÃO PAULO, 2014c), mas com o sentido de transmissão vocal, tal como a concebe Bajard (). **RSI**, contudo, também não seguia as recomendações. Na entrevista, afirmou:

Pesquisadora: Como é realizado o planejamento das atividades de ensino do ato de leitura?

Professora RSI: Olha, é de acordo com o *Ler e Escrever*. Vou seguindo o *Ler e Escrever*.

Pesquisadora: Então o *Ler e Escrever* é como uma base para você ensinar a leitura?

Professora RSI: É, é uma base.

Portanto, o material é apenas uma referência para as práticas da professora, não se constituindo como um guia a ser seguido. A atividade proposta pedia que ela desenvolvesse situações de atribuição de sentidos, para que, assim, o leitor pudesse se familiarizar com o estilo do autor e criar situações de previsão, como defende Smith (). Na situação observada, a professora, que tinha o costume de pedir para que os alunos vocalizassem a história, recomendou que lessem em silêncio. Por não saberem fazer isso, vocalizavam as palavras, com baixo tom de voz, acreditando, dessa maneira, ler em silêncio. Entretanto, ao fazer isso, a atribuição de sentidos torna-se penosa, porque a atenção do leitor está focada na pronúncia correta das palavras, mas não na trama da história. Possivelmente, ao tomar como base as orientações oficiais, a professora escolhe seguir suas concepções de leitura, ou seja, a de que saber ler é saber vocalizar sequencialmente as sílabas de uma palavra.

Conclusão

Foram observadas durante a pesquisa situações de adesão e resistência das professoras em relação às orientações oficiais do documento sobre o ensino da leitura. O documento se baseia, mesmo que não esteja explícito, nas concepções de Smith, mais avançadas que as da professora, pouco claras, mas que se aproximam da cultura escolar em que saber ler é saber emprestar a voz ao texto escrito. Embora não tenham a intenção de desenvolver a consciência fonológica, preconizada por Capovilla, para ensinar a escrever, dessa concepção se aproximam porque suas práticas didáticas nessa área se inserem no sentido comum da cultura escolar.

Referências

BAJARD, E. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon: FAPESP, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; concepção e elaboração, Claudia Rosenberg Aratangy... [e outros]. - 4. ed. rev. e atual. - São Paulo: FDE, 2014a.

_____. Secretaria da Educação. Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivânia Paula Almeida. – 7. ed. comp., rev. e atual. Dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014b.

_____. Secretaria da Educação. Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3º ano / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; coordenação, elaboração e revisão dos materiais, Sonia de Gouveia Jorge... [e outros]; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos, Ivania Paula Almeida. - 7. ed. comp., rev. e atual. dos volumes 1 e 2. São Paulo: FDE, 2014c.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa**. Tradução: Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.