



# LEITURA: INDÍCIOS DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

## EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E MEMÓRIA

*Claudia Milanez Sachet<sup>1</sup>*  
*claudiasachet@hotmail.com*  
*Angela Cristina Di Palma Back<sup>2</sup>*  
*acb@unesc.net*

### Introdução

A proposta deste artigo, *Leitura: indícios de práticas de alfabetização* é a consequência de uma discussão mais ampla, oriunda de uma pesquisa de mestrado<sup>3</sup>. Este estudo é, pois, um recorte, rente ao qual se objetivou dar visibilidade as práticas de três professoras alfabetizadoras que deixam entrever possíveis práticas que podem não contribuir para a formação de leitores proficientes.

### Lugar da concepção de leitura, alfabetização e letramento

Parte-se do pressuposto de que leitura é construção de significados (SOARES, 2004), ou seja, não se restringe ao texto escrito, tampouco ao conhecimento trazido pelo leitor, mas consiste na interação entre ambos. Acontece, então, a reflexão por parte do leitor por meio do texto, em determinado contexto histórico e social (KLEIMAN, 2008).

Porém, para que um aluno chegue a progredir em uma leitura de modo interacionista, é preciso automatizar o código escrito, sendo necessária a aprendizagem inicial, que se denomina alfabetização, prática que se considera imprescindível estar ancorada no letramento. Entende-se, dessa forma, que além de aprender a ler e a escrever, conhecer a língua e transformar fonemas em grafemas, o aluno tem que saber utilizar esse aprendizado em suas variadas funções, daí a importância da alfabetização para o letramento (SOARES, 2003).

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa LITTERA – Correlações entre Cultura, Processamento e Ensino: a linguagem em foco.

<sup>3</sup> Para maiores esclarecimentos, ler o trabalho na íntegra “Concepções de leitura de professores alfabetizadores no contexto de um município do extremo sul catarinense” de Sachet (2017).



Para uma qualificada alfabetização, Viana (2002, p. 44) declara que “quer os resultados dos estudos correlacionais, quer os dos estudos desenvolvimentais, são consistentes na indicação de que as crianças pequenas que apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica estão posteriormente situadas entre os melhores leitores”.

Desse modo, acredita-se que, desenvolver a consciência fonológica é imprescindível para se alfabetizar de forma qualificada. É importante deixar claro que esse estudo não consiste em trabalhar com sons isolados. Afinal, fonema não é som, constituiu-se de traços distintivos, que servem para diferenciar um significado de outro. Um exemplo disso é que “não importa como as pessoas pronunciem o terceiro segmento da palavra **carta**, pois o som, que o carioca produz, só tem de parecido com o que um gaúcho de Bagé diz pelo fato de que ambos são consoantes, e só!” (SCLIAR-CABRAL, 2013a, p. 103). Já /'bala/ e /'mala/ são diferentes por possuírem traços que têm função distintiva, ou seja, fonemas diferentes, que distinguem significados. Isso “quer dizer que /b/ e /m/ não significam nada, mas trocando um pelo outro no contexto /'\_ala/, o significado se altera” (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 102).

Com base no exposto, defende-se a importância de trabalhar com os fonemas na etapa de alfabetização. Esse modo de trabalho foi comprovado pelas neurociências, que demonstraram empiricamente a existência de uma região específica no cérebro, dotada de capacidade de reconhecer palavras escritas, analisando a cadeia das letras, para, em seguida, associá-las aos sons e aos sentidos. Tais estudos são feitos com instrumentos, entre os quais a IRMF (Imagem por Ressonância Magnética Funcional), por meio da qual é possível, em poucos minutos, ver o cérebro de um leitor aprendendo a ler, e observar o que a leitura envolve (DEHAENE, 2012 *apud* SCLIAR-CABRAL, 2013).

Diante dos estudos realizados pelas neurociências está a desmistificação do método global. A seguir, discorre-se sobre a análise de dados, com o intuito de averiguar a prática de três professoras alfabetizadoras.

### **Práticas das professoras**

Neste tópico analisam-se algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras PA, PB e PC. Essas práticas apresentaram alguns pontos de aproximação: *i*) cópia do quadro, *ii*) leitura em voz alta, *iii*) escrita por parte da criança, *iv*) leitura individual (sozinha) sem ter automatizado o código.



Inicia-se apresentando um dos pontos de aproximação: a cópia do quadro. Exemplificando, tem-se uma das aulas de PA, a qual solicitou que os alunos retirassem o caderno e copiassem o cabeçalho do quadro, que continha: local, data, tempo e nome da criança. A maioria dos alunos demorou a copiar, pois, como não leem, acabam copiando letra por letra. Durante esse processo, os alunos eram pressionados pela professora, que os julgava, dizendo que estavam demorando muito para copiar “pouco”. A demora em copiar talvez se deva ao fato de a ação não ser significativa, pois foi uma cópia sem sentido, mecânica. Como afirma Morais (2013), a cópia na etapa de alfabetização deve ter como objetivo a constituição e consolidação de representações ortográficas para articular o ensino de leitura.

Ressalta-se que se considera essencial o treino da escrita, pois “tem um papel muito importante na aprendizagem da ortografia lexical na medida em que requer a consolidação de representações complexas” (MORAIS, 2013, p. 105). Porém, para ser significativa, a cópia de palavras deve ter como objetivo a constituição e consolidação das representações ortográficas. Caso a cópia de palavras não esteja associada à aprendizagem das formas ortográficas das palavras por meio da decodificação, não tem sentido e se resume a uma atividade mecânica (MORAIS, 2013), e isso foi o que se encontrou na prática das professoras — cópia sem objetivos.

Outra prática comum na prática das três professoras foi a leitura em voz alta. Tanto a prática da cópia, quanto à leitura em voz alta, parte de crenças que se baseiam no fato de que os alunos aprenderão a ler, lendo. A defesa que se propõe, aqui, é a de que não basta expor a criança ao material escrito. O professor, na qualidade de mediador, deve conhecer as regras ortográficas e mostrá-las aos alunos. Algumas são adquiridas de forma inconsciente, mas outras precisam ser mostradas de forma consciente para que o aluno leia sempre melhor (MORAIS, 2013).

A solicitação da escrita à criança, que ainda não decodifica, também se evidenciou como prática comum no universo das três salas de aula observadas, tendo como pano de fundo a noção de escrever por meio de adivinhação. Um exemplo, ocorre com PB, quando propôs que os alunos folheassem o caderno da disciplina de História, olhando todas as atividades que haviam feito sobre família, a fim de que pudessem lembrar o que estudaram para poder escrever. Durante a escrita percebeu-se que as crianças que não leem com fluência tiveram dificuldades em escrever, tirando dúvidas a todo o momento com a professora. Constata-se, assim, que essa prática apresenta lacunas, pois não expõe a criança ainda não alfabetizada à aprendizagem da consciência letra-som, e lhe pedem



que escreva como se fosse aprender a ler e escrever por meio da adivinhação das palavras.

Nesse sentido, Scliar-Cabral (2013) afirma que não se deve iniciar o ensino pela escrita, pois a criança que ainda não sabe ler não poderá compreender nem o que ela própria escreveu.

Prática também regular entre as professoras foram os momentos de leitura, em que as crianças eram solicitadas a lerem sozinhas, mesmo sem saber decodificar. PB, por exemplo, adere, junto a toda a escola, à “aula de leitura”. Os alunos, no momento da aula observada, ficaram espalhados pela sala, alguns em duplas, alguns sozinhos, alguns nas cadeiras, alguns no tatame. A professora ficou um tempo (muito reduzido) mediando a tarefa junto ao aluno que ainda não lê, no entanto, o ajudava com base no método silábico, mostrando uma sílaba por vez para ser lida pelo aluno. Os outros ficaram livres, mas não pareciam estar muito animados, pediam para fazer outras coisas — desenhar, jogar —, mas a professora não lhes permitia, dizendo que aquele era o momento propício para ler, contudo sem uma diretiva, um estabelecimento de objetivos, entre outras estratégias que poderiam ser mobilizadas para aquele momento ser significativo. Leem porque a diretora solicita. Leem sem propósitos claros, o que torna o momento desmotivante (KLEIMAN, 2008).

### Considerações Finais

Os dados mostrados apontam para um ensino incipiente, frágil, pois as escolas não se apropriaram de pesquisas com as contribuições advindas das ciências da leitura, as quais supõem que a consciência fonológica é essencial para se alfabetizar.

Nesse sentido, há ainda que ressignificar as práticas de alfabetização, avançando no sentido de garantir a alfabetização plena, considerando as exigências das práticas sociais em que a leitura e escrita se revelam como alicerces para a construção de uma interação qualificada dos sujeitos nos diversos espaços.

### Referências

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização**: fundamentos. Florianópolis/SC: Lili, 2013a.



SOARES, Magda. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares, São Paulo: Ática, 2004. p. 18-29.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. 124 p.

VIANA, Fernanda Leopoldina Parente. **Da linguagem oral à leitura:** construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002<sup>a</sup>.