

CONCEPÇÕES DE LEITURA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Filomena Elaine P. Assolini¹

**Eixo temático: 8 - ALFABETIZAÇÃO E MODOS DE APRENDER E DE
ENSINAR**

Resumo:

Apresentamos um recorte de uma pesquisa maior que investigou as concepções de professores alfabetizadores a respeito de leitura, letramento, alfabetização e autoria, e como suas concepções reverberam e sustentam suas práticas pedagógicas escolares. Para este evento, selecionamos, especificamente, suas concepções sobre leitura. Os fundamentos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de Matriz Francesa, tal como proposta por Michel Pêcheux e seguidores, sustentam nossos estudos. O *corpus* foi constituído por recortes decorrentes de quarenta e cinco entrevistas do tipo semiestruturada realizadas com professores alfabetizadores que ministram aulas para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, em diferentes escolas pública estaduais, alocadas em inúmeras cidades do interior paulista. Integram também o nosso *corpus* as observações das aulas dadas por esses professores, em 2019, ano em que foi desenvolvida a pesquisa. Nossa investigação, trouxe os seguintes resultados e conclusões: 1^a) Os professores que compreendem que ler é sinônimo de decodificar desenvolvem práticas pedagógicas escolares baseadas em cartilhas, livros didáticos ou materiais oficiais de ensino, que não são por eles questionados, ou aprimorados. A produção linguística escrita acontece com pouca frequência, e os sentidos que circulam são quase sempre os institucionalizados; 2^o) Ler é interagir com o texto, segundo alguns professores. Eles desenvolvem práticas pedagógicas que instigam os estudantes a buscarem pistas textuais que lhes ajudariam a compreender alguns sentidos do texto; 3^o) Outro grupo de professores concebe a leitura como atribuição de sentidos, desenvolvendo práticas pedagógicas que permitem aos alunos (re)formularem sentidos.

Palavras-chaves: professores alfabetizadores; leitura; prática pedagógica.

¹ Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), Professora Livre-Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP). Contato: elainefdoc@ffclrp.usp.br

Introdução

A preocupação com os conceitos a respeito do significante **leitura** e suas implicações para as práticas pedagógicas escolares desenvolvidas por professores alfabetizadores brasileiros, em escolas públicas, instigou-nos à realização de uma pesquisa que buscou identificar e compreender esses conceitos, considerando suas reverberações nas práticas pedagógicas docentes. Partimos do pressuposto segundo o qual as concepções dos professores a respeito de um conceito importantíssimo para a Alfabetização, como é o caso do conceito leitura irá interferir nas suas escolhas metodológicas e práticas de ensino. Apresentamos, inicialmente, os fundamentos teóricos, em seguida, alguns aspectos metodológicos de nossa pesquisa, e, em terceiro momento, os resultados e as discussões realizadas. Por fim, nossas considerações "finais", entre aspas propositamente, pois, o discurso nunca se fecha, ao contrário, está sempre aberto a outras interpretações.

2 Fundamentos Teóricos: Análise de Discurso de Matriz Francesa: Questões Centrais

A Análise de Discurso de Matriz Francesa, também denominada Pecheutiana é um campo teórico inaugurado por Michel Pêcheux, na França, na década de sessenta. A Análise de Discurso de Matriz Francesa (doravante AD) busca compreender como um objeto simbólico produz sentidos, partindo do entendimento segundo o qual a língua é opaca, nebulosa e marcada pela multiplicidade de sentidos, visto que esses são produzidos por um sujeito, que enuncia a partir de determinada posição e inscrito em formações discursivas.

De acordo com esse campo teórico, podemos compreender o discurso como: “[...] efeito de sentidos entre interlocutores sócio-historicamente determinados” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p.65). Segundo essa concepção, discurso não se confunde com texto, nem com gramática, nem com língua, nem com a fala (*parole* saussuriana). Em sua origem etimológica, discurso provém do latim *discursus*, do qual deriva *discurrere*, particípio passado do verbo latino, onde *dis* significa “fora” e *currere*, “correr”. Nesse espaço de significados, vicejam ideias de “percorrer”, “atravessar”, “discorrer”, que nos fazem pensar no movimento e funcionamento da palavra, em determinadas condições de produção.

As condições de produção podem ser entendidas como as circunstâncias em que se efetivam os discursos e abarcam, fundamentalmente, os sujeitos, a situação e a memória. Considerar as condições de produção é fundamental para a compreensão de que o sentido não está fixado em lugar algum, mas se produz nas relações dos sujeitos e dos sentidos que

se constituem mutuamente.

Devemos, ainda, assinalar que o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas, sim, um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz (FOUCAULT, 1969). O termo posição se refere, assim, ao modo pelo qual o sujeito significa no e pelo discurso.

Tendo apresentado os conceitos de discurso, de condições de produção e de sujeito, é pertinente explicitar aqueles de formação discursiva e formação ideológica, dada a sua importância para a realização de nossas análises. Em concordância com Pêcheux (1995, p.160), entendemos formação discursiva como “(...) aquilo que pode e deve ser dito”. É importante ressaltar que uma formação discursiva é heterogênea a ela mesma, pois, internamente, pode haver oposição de saberes, que gerarão conflitos, contradições e desestabilizações. Por isso, podemos dizer que uma formação discursiva, que é o lugar da constituição do sentido (sua matriz), está em constante movimento e ininterrupta (trans)formação, (re)produzindo-se por meio do interdiscurso. Cada formação ideológica, por sua vez, constitui “(...) um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem `individuais` nem `universais`, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p. 166). Esses autores elucidam que a noção de formação ideológica caracteriza um elemento suscetível de intervir como uma força de confrontação com outras forças, na conjuntura ideológica, característica de uma formação social em um dado momento.

Nessa linha de raciocínio, podemos dizer, ainda baseados em Pêcheux (1995), que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas, em que as palavras são produzidas. Por isso, as palavras adquirem sentido em relação às formações ideológicas nas quais se inscrevem.

3 Metodologia

No período de fevereiro a julho de 2019, entrevistamos 45 (quarenta e cinco) professores alfabetizadores, que ministram aulas para os dois primeiros anos iniciais do ensino fundamental, em escolas das redes pública estadual de Ribeirão Preto-SP e cidades circunvizinhas.

Enviamos à Diretoria de Ensino-Região de Ribeirão Preto nosso projeto de pesquisa e a sua aprovação junto ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, FFCLRP. A Diretoria de Ensino autorizou-nos a entrevistar e, também, a assistir aulas de 45 (quarenta e cinco professores), alocados em diferentes escolas públicas

estaduais de Ribeirão Preto e região metropolitana.

A seleção dos professores para as entrevistas, e, também, para a observação das aulas por eles ministradas deu-se com base nos seguintes critérios: 1º) ser efetivo na rede pública estadual; 2º) ser professor alfabetizador no mínimo há três anos; 3º) aceitar espontaneamente ao convite realizado e permitir o acompanhamento de suas aulas, em dois diferentes dias da semana, computando uma carga horária correspondente a 8 (oito) horas semanais.

As entrevistas, do tipo semiestruturada, foram gravadas, e os encontros com os professores deram-se de acordo com sua disponibilidade, nas escolas onde atuavam naquele ano, 2019.

Considerando as entrevistas gravadas e os materiais escritos decorrentes de nossas observações das aulas dadas pelos professores, afirmamos que contuímos vasto arquivo, aqui entendido como "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre dada questão" (PÊCHEUX, 1997, p. 57).

Feitas as transcrições das entrevistas, e organizadas as nossas observações, selecionamos alguns recortes para serem analisados. É pertinente destacar que a AD concebe recorte como "fragmento correlacionado de linguagem e situação" (ORLANDI, 2003, p. 139). A partir da seleção dos recortes, destacamos significantes ou sequências discursivas, ou seja, marcas e pistas linguístico-discursivas que foram por nós perscrutadas, permitindo-nos concentrarmos-nos intradiscorso, no fio do discurso.

Importa dizer que nos valeremos do paradigma indiciário, tal como proposto por Carlo Ginzburg (1989). Os significantes e as sequências discursivas serão por nós identificadas e perscrutadas, visto que nos permitem puxar os fios do intradiscorso. Esse remeter-nos-á às formações discursivas e às formações ideológicas que projetam. Esse processo possibilitar-nos-á delinear as regularidades discursivas do dizer.

As marcas e as pistas linguístico-discursivas estão em **negrito** e as respostas dos professores em *itálico*. Eles foram identificados por letras que integram os seus nomes.

4 Resultados e Discussão:

Apresentamos a seguir as concepções de leitura que circulam nos dizeres dos professores entrevistados, e, em seguida nossos gestos interpretativos e discussões. Vejamos então os recortes destacados do *corpus*.

Recortes e Gestos Interpretativos: ler é sinônimo de decodificar

1) *Leitura para mim significa **decodificar**, significa entender os sentidos codificados. Ao professor, cabe ensinar os alunos a destravar o que está codificado (sujeito-professor FEBE).*

2) *Leitura tem a ver com codificar, **decodificar**; o aluno precisa aprender a **decodificar**; se ele não aprende o processo de decodificação, não aprenderá a ler (sujeito-professor EACNA).*

3) *Eu penso que uma boa aula de leitura ensina o aluno a **decodificar**, ensina o aluno a prestar atenção nos sentidos que estão nas próprias palavras (sujeito-professor EGAC). Os professores que concebem leitura como decodificação seguem o modelo estruturalista de linguagem, que exclui o sujeito-leitor do processo, relegando-lhe ao papel de receptor passivo.*

Inscritos em formações discursivas que pressupõem que ler é decodificar e que o texto é um objeto com existência própria, independentemente das condições de produção, os professores não se dão conta de que essa concepção trata os sentidos como únicos, evidentes, óbvios, uma vez que eles estariam presos às palavras e às frases.

A concepção segundo a qual ler é decodificar, compreendida pela maior parte de professores, cerca de vinte e três, é sustentada pela abordagem estruturalista de língua. Na conjuntura estruturalista, a autonomia da língua é unanimemente reconhecida. Isso porque, devido ao recorte que as teorias estruturalistas fazem de seu objeto de estudo, a língua, torna-se possível estudá-la a partir de regularidades e, portanto, apreendê-la em sua totalidade.

Em suas práticas pedagógica escolares, esses professores valem-se sobretudo de cartilhas, livros didáticos e materiais oficiais de ensino, sem questioná-los, criticá-los ou alterá-los. Observamos também que as produções textuais são raras, predominando o trabalho pedagógico com a palavra ou frases curtas.

Limitar o trabalho pedagógico da leitura à simples decodificação é trabalhar dentro de uma concepção restritiva, que não possibilita ao educando filiar-se a outras redes de sentido, que não aquelas legitimadas pela escola, concebida aqui enquanto Aparelho Ideológico Escolar (AIE), tal como propõe Althusser (1974), é impedi-lo de identificar-se com processos de significação e zonas de sentido que o constituem, é subjugar os seus conhecimentos e saberes sobre a leitura e a escrita acumulados ao longo de sua história de vida, e, portanto, é desconsiderar o nível de letramento por ele alcançado, independentemente de seu nível de alfabetização ou grau de escolaridade.

Recortes e Gestos Interpretativos: ler é interagir

4) O professor precisa descobrir os **conhecimentos prévios do aluno**, porque os **conhecimentos prévios que ele tem sobre o assunto vão lhe ajudar a entender o texto, a interagir com ele** (sujeito-professor TGD).

5) Eu penso que as crianças **têm de interagir com o texto**, eu trabalho com **hipóteses da leitura** com os alunos; eu valorizo muito **estratégia da adivinhação do sentido do texto, deixo as crianças adivinharem o que o autor está querendo dizer** (sujeito-professor AMGV).

O entendimento segundo o qual ler é sinônimo de interagir pressupõe um sujeito cognitivo, que deixa de ser receptor passivo de conhecimento e ocupa a posição de um sujeito a quem cabe (re)criar significados. Assim, a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor diante do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for.

Na visão interacionista, parte-se do pressuposto segundo o qual o leitor, a partir de seus conhecimentos linguísticos, conceituais, atitudinais e experiências discursivas adquiridas socialmente, realizaria a construção do sentido do texto, a partir de marcas, pistas, argumentos da situação de enunciação deixadas pelo autor. Podemos dizer que o leitor deve agir sobre o texto, considerando os caminhos abertos pelo autor.

O processo de construção de sentidos de um texto exige que o autor escolha quais indícios serão por ele disponibilizados e que o leitor, por sua vez, movimente-se no sentido de persegui-los e rastreá-los. É pertinente assinalar que o leitor aí se faz presente, mas “[...] é o texto ou o autor que orienta ou comanda a ação do leitor” (CORACINI, 2005, p. 112).

As observações das aulas dos doze sujeitos-professores, cujos dizeres foram acima destacados, assinalam movimentos didático-pedagógicos no sentido de os alunos serem chamados a interpretar os textos, buscar pistas, sinais linguístico-discursivos para desvelar os sentidos contidos nos textos. Notamos também, que as atividades linguísticas que solicitavam aos alunos perseguirem pistas, adivinharem o nome de um conto, a partir de algumas "dicas", por exemplo.

Recortes e Gestos Interepretativos: ler é atribuir sentidos

6) **Entendo que as crianças devem dar sentido a tudo o que leem**, e também a tudo o que fazemos e conversamos. Acho que entendo que ler é dar sentido.

7) Para mim, **ler tem a ver com a significação**, se você lê e não dá significado algum àquilo que leu, fica um vazio, e as crianças de hoje em dia não aceitam aulas ou explicações vazias, elas dão sentido ao que ensinamos.

Dentre os quarenta e cinco professores entrevistados, sete compreendem que ler é atribuir, dar sentido. Tal compreensão influencia positivamente suas práticas pedagógicas, que são abertas aos discursos lúdico e polêmico, permitindo que sentidos inusitados circulem na sala de aula, nas vozes dos alunos e em suas produções linguísticas escritas. Observamos situações didático-pedagógicas que promoveram condições favoráveis de produção para que os alunos se colocassem como autor de seu próprio dizer.

5 Considerações Finais

Compreender leitura como sinônimo de decodificação traz para o educador a ilusão de que pode controlar os sentidos produzidos pelos alunos, ao propor uma leitura mecânica e unívoca, esquecendo-se de que, independentemente de seu controle de sentidos o educando continua o seu trabalho de interpretação, de formulação de outros sentidos, de produção de intertextualidades que, muitas vezes, escapam ao olhar do professor, no cotidiano desafiador da sala de aula.

Entendemos que os professores entrevistados têm formação e condições para realizarem um trabalho que lhes permita fazer circular diferentes redes de sentido na sala de aula e na esola, a fim de que possam contribuir para a formação de sujeitos pensantes e questionadores.

Segundo o nosso entendimento, a prática pedagógica que chama e instiga os alunos a formular hipóteses representa um avanço, se compararmos as ações pedagógicas concernentes à perspectiva interacionista com as que marcam a perspectiva estruturalista. A nosso ver, se o sujeito-professor tiver em mente que o educando tem o que dizer, que ele pode ocupar a posição de um sujeito que faz diferentes perguntas para o texto, a partir de sua subjetividade, historicidade, histórias de leituras, nível de letramento, o processo interativo de leitura poderá ser caracterizado pela multiplicidade de sentidos, tornando-se rico, possibilitando ao educando instaurar novos sentidos, condição importante para ocupar o lugar de sujeito-autor de seu próprio dizer.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na Pós-Modernidade. In: CARVALHO, R. C.; LIMA, R. C. C. P. (Orgs.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Unifeob, 2005, p. 15-44.

FOUCAULT, M. **O que é o autor?** Lisboa: Passagens, 1969.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e o seu funcionamento.** 5. ed. Pontes, Campinas, 2003.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas. Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso.** Campinas: Unicamp, 1990. p. 163-252.